

KONSEPTET SOSIALE MEDIER

“Det føles ikke helt som lekser, liksom.”

*En kasssstudie av sosiale medier som et verktøy i undervisningen,
med funn fra elevperspektivet.*



Mastergrad IKT i læring

av

Marion Haga

utført ved

HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

Juni 2013

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven beskriver funn fra en kvalitativ kasusstudie hvor formålet med studien har vært å få innsikt i elever på 9. trinn sine tanker om sosiale medier som et verktøy i undervisningen, og drøfte fordeler og ulemper med at slike verktøy skal inngå i skolehverdagen. Funn viser at elevene er positive til sosiale medier som et verktøy i skolen, blant annet fordi det å blogge ikke føles som å gjøre lekser på samme måte som “tradisjonelle” lekser, og fordi det fører til økt samarbeid og et bedre klassemiljø.

Bakgrunnen for studien kom i utgangspunktet etter egen erfaring med sosiale medier som et nyttig verktøy i arbeid som nettstudent, men også i stor grad grunnet potensialet som ligger i kommunikasjonsform og samarbeid. Jeg er lærer ved en kombinert barne- og ungdomsskole. I samtale med elever ansikt til ansikt, opplever jeg ofte å få henvisninger til noe som har blitt sagt på Facebook eller et tøft bilde noen har sett på SnapChat. Slike observasjoner er også med på å danne bakgrunn for studien. Studien fokuserer i all hovedsak på hva elevene selv mener om å bruke slike verktøy i undervisningen.

Det finnes lite forskning som tar for seg sosiale medier i grunnskolen, og denne studien vil derfor kunne være et bidrag til forskningsfeltet og føre til at flere lærere våger å prøve ut læringsmetoder de gjerne ikke har prøvd før eller er komfortable med.

ABSTRACT

This master thesis describes findings from a qualitative case study where the purpose has been to gain insight in 9th grade students' thoughts about social media as a tool in their education, and to debate both advantages and disadvantages of such media as an integrated part of the school's education programme. Findings show that students are positive to social media as a tool in their education, because, amongst others, blogging doesn't feel like homework the same way "traditional" homework does, and because it leads to increased collaboration and a better classroom environment.

The background for this study came after own experience with social media as a useful tool as my work being an online student, but also in great part because of the potential in communication and collaboration. I am a teacher at a combined primary and secondary school. In face-to-face communication with students, I often experience citations or referrals to something being said on Facebook or a cool image someone has seen on SnapChat. Such observations also form the background of this study. The study focuses mainly on what the students themselves think about using such tools in their education.

There aren't much research done on social media in primary and secondary school, and this study may therefor serve as a contribution to this field of research and lead to more teachers enduring in teaching methods they haven't tried before or feel comfortable with.

FORORD

Å være nettstudent over tid gjør noe med en person. Samarbeidet med medstudenter som ellers foregår ansikt til ansikt, blir ikke-eksisterende. Etter hvert kommer savnet. Ikke nødvendigvis savnet etter et ansikt å se på mens man samarbeider, men etter et *samarbeid*.

Da jeg i fjor vår var i ferd med å avslutte mitt tredje år som nettstudent, reflekterte jeg en del over hvordan jeg hadde samarbeidet over disse tre årene. Hva var jeg virkelig fornøyd med? Hva kunne jeg videreføre til egen undervisning? Og hvorfor fortsatte jeg, til tross for dette savnet? Svaret var for meg rimelig enkelt: Jeg kan samarbeide med andre studenter *når som helst, hvor som helst*.

At jeg da får videreføre en slik form for kommunikasjon til egen forskning, skal opp til flere ha en stor takk for. Først og fremst vil jeg takke min veileder, Aslaug Grov Almås, for en lærerik prosess med konkrete og konstruktive innspill og oppløftende kommentarer. Jeg vil også takke min kollega Per Ivar, som har bidratt som faglærer i klassen jeg har forsket på og har kompt med tips og triks underveis. Mally og Lisa skal ha en ekstra takk for vår kollokviegruppe via *Facebook chat* i innspurten. En takk går også til Svein, Hanne og Ingrid for korrekturlesing og motiverende tilbakemeldinger.

Jeg vil også takke hele ledelsen ved skolen min, som har lagt til rette både timeplaner, talt min sak for nettverksendring og gitt meg kortere dager i de mest hektiske periodene. Tusen takk til alle elevene som har bidratt i studien, og en særlig takk til mine informanter som har gjennomført intervju.

Tusen takk til familie og venner for deres tålmodighet og motiverende ord. Til sist en ekstra stor takk til Thomas, som hele veien har hatt tro på meg og motivert meg til å skrive, selv med skrivesperre. Uten alle dere, og særlig Aslaug og Thomas, ville jeg aldri ha kompt i mål, og for det er jeg evig takknemlig.

Haugesund, mai 2013

Marion Haga

TABELLISTE

Tabell 1: Nivå 3, 4 og 5 under ferdighetsområdene <i>Kommunisere</i> og <i>Digital dømmekraft</i> . (Utdanningsdirektoratet, 2012a).....	6
Tabell 2: Skjematisk oversikt over overordnet problemstilling og formålet med studien	11
Tabell 3: Seks typer sosiale medier definert av Kaplan og Haenlein (2010). Noen av eksemplene er lagt til av forsker. (sitert i Krokan, 2012, ss. 73-74).....	12
Tabell 4: Skjematisk begrepsavklaring for Facebook	14
Tabell 5: Skjematisk begrepsavklaring for Twitter	19
Tabell 6: Oversikt over kriterier for utvelgelse av aktuelle studier.	20
Tabell 7: Illustrasjon over pilotprosjekt og todelt undervisningsopplegg.	52
Tabell 8: Informantenes svar på spørsmålet "Hvordan opplever du IKT-bruken på vår skole?"	67
Tabell 9: Skjematisk oversikt over svarene til informantene ved spørsmål om hvilken fiktive skole de tror elevene oppnår best resultat	68

FIGURLISTE

Figur 1: Padlet rundt emnet "Sosiale medier i skolen - verktøy for læring eller distraksjon?". Hentet 19.05.13 fra http://padlet.com/wall/rbhkqzqpcy 21. mai 2013.....	10
Figur 2: Skjermdump av de siste fire tweetsene til @jensstoltenberg og @BarackObama (18.05.13).....	17
Figur 3: Skjermdump fra min feed på Twitter (23.05.13).	18
Figur 4: Skjermdump av de tre resultatene som ligger på topp etter å ha søkt på "#NKUL13" på Twitter (18.05.13).....	18
Figur 5: Eksempel på oppfordring fra (antatt) elev i Facebook-gruppen til Fewkes og McCabe (skjermdump 7. april 2013. Åpen gruppe.).....	25
Figur 6: Digital kompetansemodell (Krumsvik R. J., 2007b, s. 72).....	39
Figur 7: Potensielt kontaktnettverk på Facebook, inspirert fra regnestykket til Ruud (2011, s. 28).....	76

INNHold

Sammendrag	ii
Abstract	iii
Forord	iv
Tabelliste	vi
Figurliste.....	vi
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven	1
1.2 Problemområde	11
1.3 Oppgavens oppbygging	11
1.4 Begrepsavklaring	12
1.5 Tidligere forskning	19
2 Teori	30
2.1 Læringssyn.....	30
2.2 Sosiale medier og skolen	34
2.3 Et etisk syn på sosiale medier	41
3 Design og metode	46
3.1 Begrunnelse for valg av kvalitativ metode og kasssstudie	46
3.2 Utforming og utvalg.....	51
3.3 Datainnsamlinger	56
3.4 Pålitelighet og validitet	57
3.5 Analytisk tilnærming	58
3.6 Utfordringer med valg av design og etiske spørsmål.....	59
4 Presentasjon av funn	61
4.1 En kort presentasjon av informanter	61
4.2 Oppgavetyper.....	61
4.3 Observasjoner i klasserommet og i Facebook-gruppen	65
4.4 Funn fra intervju	66
4.5 Hovedfunn	75
5 Drøfting og refleksjon.....	76
5.1 Hvilke tanker gjør et utvalg 9. klassinger seg rundt sosiale medier i skolen, etter å selv ha prøvd ut forskjellige slike medier i samfunnsfagundervisningen?	80
6 Konklusjon og veien videre	83
7 Bibliografi	85
8 Vedlegg.....	93
8.1 Vedlegg 1: Rammeverk for grunnleggende ferdigheter: Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdigheter	93
8.2 Vedlegg 2: NSD	94
8.3 Vedlegg 3: Intervjuguide	96
8.4 Vedlegg 4: Mal til refleksjonstekst	98
8.5 Vedlegg 5: Informasjonsskriv til foresatte.....	100
8.6 Vedlegg 6: Informasjonsskriv til foresatte, deltakelse på intervju	103

1 INNLEDNING

Det skal godt gjøres å møte på en ungdom i dag som ikke har en eller annen form for erfaring med sosiale medier. Over hodene deres kan vi lett se for oss et mylder av logoer fra sosiale medier som aldri ser ut til å forsvinne. For dagens voksgenerasjoner virker det nærmest som om ungdommen aldri “kobler fra”; de er liksom alltid på nett. Denne trenden ser ikke ut til å forsvinne. Derfor er det også på tide at lærerne, disse voksgenerasjonene som har noe med ungdommen å gjøre hver eneste dag, “kobler på”. Men hvordan kan vi gjøre det uten å la det gå utover vårt og elevenes privatliv? Kan vi bruke sosiale medier som et verktøy i undervisning? Og hva mener elevene om dette?

I denne masteroppgaven vil jeg ta for meg hva et utvalg 9. klassinger tenker rundt sosiale medier som et verktøy i undervisningen, etter at elevene har prøvd ut slike verktøy i samfunnsfagundervisningen. Forskningen er gjort med det formål å få innsikt i elever på 9. trinn sine tanker om sosiale medier som et verktøy i undervisningen, og drøfte fordeler og ulemper med at slike verktøy skal inngå i skolehverdagen. Dette vil jeg gjøre ved å benytte meg av en kasusstudie gjort i et fenomenologisk, kvalitativt perspektiv. Jeg har intervjuet ti elever etter et todelt undervisningsopplegg, og disse intervjuene samt observasjoner og refleksjonstekster, danner mitt datamateriale.

Underveis i oppgaven vil du som leser møte på hyperkoblinger. Lenkene bak hyperkoblingene er å finne igjen som fotnoter, slik at du som leser på papir kan finne frem til de aktuelle nettstedene.

Jeg vil nå ta for meg bakgrunn for denne oppgaven hvor jeg blant annet presenterer Stortingsmeldinger, læreplaner og rapporter, samt formålet med studien, overordnet problemstilling og forskningsspørsmål.

1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN

Young people in the United States today are growing up in a media ecology where digital and networked media are playing an increasingly central role. Even youth who do not possess computers and Internet access in the home are participants in a shared culture where new social

media, digital media distribution, and digital media production are commonplace among their peers and in their everyday school contexts. (...) (Ito, et al., 2010, s. 30)

Sitatet ovenfor er hentet fra et av Horst, Herr-Stephenson og Robinsons bidrag i boken *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media* (2010). Dette er nok heller ikke så langt fra sannheten i Norge; Monitor 2011 viste at 39 prosent av de spurte elevene i 9. trinn brukte datamaskinen mellom fire og ni timer utenom skoletiden. 25 prosent brukte datamaskinen mer enn ni timer (Egeberg, Gudmundsdóttir, Hatlevik, Ottestad, Skaug, & Tømte, 2012, s. 98). 76 prosent brukte sosiale nettsamfunn, eksempelvis Facebook, daglig (2012, s. 99) – mens “... *denne type teknologi i liten grad blir adoptert i grunnskolen.*” (2012, s. 41). I følge Ipsos MMI, et globalt researchkonsern, hadde 2,7 millioner nordmenn profil på Facebook i oktober 2012. 728 000 nordmenn hadde profil på LinkedIn, mens 683 000 hadde en Twitter-konto (2012).

Dette understreker bildet av ungdommene som “aldri” kobler fra. Tallene Ipsos MMI innhentet omhandlet ikke ungdom spesielt – men “(...) This age group is important to investigate, as younger and younger children are participating in an increasingly complex media landscape, (...)” (Endestad, Heim, Kaare, Torgersen, & Brandtzæg, 2011, s. 17).

Hvordan vi ser på læring, kan være avgjørende for resultatet av undervisningen. Den sosiokulturelle læringsteorien har god forankring i praksis i den norske skole og den norske barnehage¹: [Læreplanen for Kunnskapsløftet](#)² (LK06) legger vekt på sosiale bakgrunner og sier spesifikt hvilke verktøy som skal benyttes for å oppnå kompetansemålene. Den sosiokulturelle læringsteorien har satt sitt preg på norske læreplaner fra rundt 1970 og utover, i følge Krumsvik (2007b, s. 214). Det nasjonale satsingsprosjektet [Vurdering for læring](#)³ (VFL) oppfordrer til elevdeltagelse og elevvurdering i undervisningen, og [Elevundersøkelsen](#)⁴ etterspør hvor vidt elevene får være med på å påvirke undervisningen.

¹ Merk: Dette ekskluderer ikke andre læringssyn. Blant annet blir det konstruktivistiske læringssynet og spiralprinsippet mye brukt i lærebøkene og dermed i undervisningen (Imsen, 2006; Sigmundson & Bostad, 2004)

² <http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/>

³ <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/>

⁴ <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Elevundersokelsen/Sporsmalene-fra-Elevundersokelsen/>

I Meld. St. 18 *Læring og fellesskap* fra 2010-2011 kan vi lese om en lærer som skal ha kompetanse i å skape et læringsmiljø som alle elever, uansett forutsetninger og behov, kan ha utbytte av, og at dette medfører at skolen og læreren må ta utgangspunkt i de ulike sosiokulturelle og språklige forutsetninger disse elevene har (Det Kongelige Kunnskapsdepartement, 2011b). NOU-rapporten *Med forskertrang og lekelyst* sier at “(...) Det er gjennom samhandling med andre at barn lærer om verden rundt seg og former sin oppfatning av seg selv. (...)” (2010b, s. 17). Den sosiokulturelle læringsteorien blir også beskrevet som en tradisjon innenfor skandinavisk førskolepedagogikk i en rapport utført på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet i 2010/2011 (Ekspertutvalget for vurdering av språkkartleggingsverktøy, 2011), og i følge universitets- og høgskolerådet er det sosiokulturelle synet ett av to paradigmer som i dag preger forståelsen av læring i høyere utdanning (Universitets- og høgskolerådet, 2009).

Konnektivismen, et læringssyn utarbeidet av blant annet George Siemens (Selwyn, 2011a; Siemens, 2004), har også fått sin plass i norsk skole – om gjerne noe mer implisitt enn den sosiokulturelle læringsteorien. Dette mener jeg kommer til syne i de følgende avsnittene. Konnektivismen handler om at læring er

(...) framed as the ability to access and use distributed information on a ‘just-in-time’ basis (...) From this perspective, learning can be primarily conceived as an individual’s ability to connect to specialised information sources or ‘nodes’ as when required (...) learning is therefor conceived in the terms of the ‘capacity to know more’ via digital technologies such as the internet, (...) (Selwyn, 2011b, s. 14).

I Stortingsmelding nr. 44 er god IKT-bruk nevnt som eget punkt for hva som skal være en mer relevant opplæring. Stortingsmeldingen kom som en slags tiltaksplan etter at frafallet i videregående skole har økt de siste årene. Punktet om god IKT-bruk i skolen tar blant annet for seg *web 2.0*⁵ og sosial web:

- Ved å bruke sosial web der det egner seg i læringsprosessene, vil elevene møte noe de kjenner igjen fra sin egen virkelighet. Over 90 prosent av 16-19-åringer

⁵ Web 2.0 er en betegnelse på deltakerdrivne, interaktive nettjenester. Begrepet sosial programvare blir delvis brukt om det samme fenomenet. Blogg, wiki, chat og nettsamfunn er typiske eksempler på disse (Bjarnø, Giæver, Johannesen, & Øgrim, 2009, s. 105)

bruker nettsamfunn, og bruk av sosial web kan være en måte å forsterke opplæringens relevans på.

- Sosial web kan bidra til utvikling av barn og unges kritiske refleksjon. Barn og unge bruker flere og komplementære medier samtidig, og denne mediebruken kan utvikle elevenes evne til å reflektere over hvorfor og hvordan de bruker digitale medier.
- Sosial web kan bidra til utvikling av grunnleggende ferdigheter og sosial kompetanse. Det finnes flere eksempler på hvordan blogg brukes i arbeidet med sammensatte tekster i norsk. Sosiale medier brukes også i samarbeidslæring og kan dermed være med på å utvikle elevenes samarbeidsevner og sosiale kompetanse. (Det Kongelige Kunnskapsdepartement, 2009, s. 27)

Norges offentlige utredninger (NOU) ga i 2010 ut sin gjennomgang av opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne. Utvalget mente at bruk av digitale verktøy generelt, og internett spesielt, legger til rette for å arbeide med flerkulturelle perspektiver, og at “(...) Den globaliserte verden kommer til uttrykk gjennom nettbasert kommunikasjon, karttjenester, sosiale medier etc. Informasjon om andre språk og kulturer er svært tilgjengelig. (...)” (2010a, s. 349). NOU-utvalget mente også, basert på erfaring, at elever opplever mestring og motivasjon i å bruke de digitale læringsressursene for sin læring (2010a, s. 350).

Meld. St. 22 *Motivasjon – Mestring – Muligheter* fastslo at teknologi i skolen må gi lærere og elever støtte til arbeidet som skal utføres. Meldingen til Stortinget sa også at “(...) For å forstå ungdom må man følge med i den digitale utviklingen, og dersom man skal ha et mål om å utnytte elevenes interesse for digitale medier i opplæringen, må man nå elevene der de er.” (Det Kongelige Kunnskapsdepartement, 2011a, s. 40). Sosiale medier ble i denne meldingen nevnt som blant annet et supplement til undervisningen og andre læringsressurser, og ble påstått å kunne utvide den pedagogiske praksisen i skolene. Meldingen påpekte også, selv om skolen må henge med i den digitale utviklingen, at skolens utvikling må skje på skolens premisser. Her ble det sosiale mediet Space2cre8⁶ nevnt som et medium spesielt utviklet for skolebruk. Meldingen

⁶ Et nettsamfunn hvor elever mellom 12 og 18 år fra skoler i India, Sør-Afrika, Norge, USA, Australia og England kommer sammen for å ta del i aktiviteter som muliggjør utveksling av kunnskap om egen og andres kultur. Hver deltaker lager sin egen personlige profil hvor han eller hun kan legge til venner i

påpekte også at det var mange skoler som brukte ulike sosiale medier som en del av opplæringen allerede, men at disse var perifere og basert på initiativ fra enkeltlærere. Endring av praksis medfører dermed økt digital kompetanse hos læreren, tilgang til utstyr, en kultur for ny praksis og en ledelse som støttet en slik endring (2011a, s. 40).

Kampanjen *Har du det i deg?*, en kampanje for å øke lærerstatusen og for å rekruttere flere søkere til lærerutdanningen, startet i 2008 av partnerskapet GNIST⁷. I april 2011 kunne Kunnskapsdepartementet rapportere at årets kampanje, en [film hvor man kan legge inn egne personalia](#)⁸, ble i stor grad spredd gjennom sosiale medier. I løpet av en måned hadde filmen over 120 000 besøkende. Departementet mente at kampanjen utvilsomt hadde bidratt til at lærerutdanningene fikk over 2000 flere søkere i de tre årene kampanjen da hadde pågått (Kunnskapsdepartementet, 2011). Hvis dette stemmer, viser det bare en liten del av effekten sosiale medier kan ha for kommunikasjon og det å spre nyheter eller lignende.

Som nevnt innledningsvis er også sosiale medier nevnt i det nye rammeverket for grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Utdanningsdirektoratet har også utdypet de grunnleggende ferdighetene, og om skriving sier direktoratet følgende:

(...) Elevene møter ungdomsskolen med ulike skriveerfaringer. Mange av elevenes skriveerfaringer er i dag gjerne knyttet til digital skriving, som skriving på blogg og i sosiale medier. Elevene trenger lærere som tar denne skrivingen på alvor og som har et stort repertoar å øse av når det gjelder å veilede elevene i valg av tekster, sjangrer og skrivehandlinger. Det handler om å ta ungdommens skrivekultur på alvor, men det handler også om å utfordre dem og hjelpe dem inn i nye diskurser (...) (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Samtidig sier også direktoratet at det er viktig at foreldrene støtter opp om skolearbeidet, og oppfordrer foreldrene til å etablere og opprettholde rutiner for skolearbeid og lekser hjemme – i hvilken grad skal det være tilgang til sosiale medier mens skolearbeidet utføres (2012e)? Det at Utdanningsdirektoratet oppfordrer foreldre til å lage slike avtaler, betyr derimot ikke at de stiller seg negative til å bruke sosiale medier i undervisningen: Høsten 2012 ble valgfag innført på ungdomsskolen. Ett av

nettverket. Man kan skrive blogger, kommunisere via meldinger, opprette temagrupper, laste opp bilder, laste opp musikk/videoer, skrive på hverandres vegger og chatte (Hauge & Lund, 2012, ss. 161-162)

⁷ GNIST består av Kunnskapsdepartementet, Utdanningsforbundet, Skolenes Landsforbund, KS, NHO, LO, Pedagogstudentene, Studentens Landsforbund, Norsk Studentorganisasjon, Elevorganisasjonen, Norsk Lektorlag, Norsk Skolelederforbund og Nasjonalt råd for lærerutdanning (GNIST, u.å.)

⁸ <http://fremtiden.hardudetideg.no/fremtiden>

disse var valgfaget *Internasjonalt samarbeid*. Valgfaget skal legge til rette for kommunikasjon med ungdom i andre land, og skal gi elevene mulighet til å uttrykke egne meninger om temaer som opptar dem. Utdanningsdirektoratet mener faget skal invitere til å ta i bruk ulike sosiale medier (2012b). Sosiale medier er også nevnt som en del av kompetansemålene for valgfaget *Medier og informasjon* (2012c), hvor det blant annet er et mål for opplæringen at eleven skal kunne velge egnede mediekkanaler, inkludert sosiale medier, og tilpasse saker for aktuelle målgrupper:

Det er viktig at elevene får innsikt i hvordan de samme plattformene⁹ brukes både sosialt i vennegjengen, til spredning og innsamling av informasjon for redaksjoner og organisasjoner og som en reklamekanal for kommersielle aktører. Å være deltaker på disse plattformene gjør at man ofte er deltaker i et **samspill**. Elever bør opparbeide seg en **større bevissthet** omkring samspillet som kan føre til mer gjennomtenkte handlinger i sosiale medier. (Utdanningsdirektoratet, 2012d)

I rammeverket for grunnleggende ferdigheter er der presentert en tabell som viser forskjellige nivåer av digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 7). Denne tabellen sier noe om oppbyggingen av nivå innenfor ferdighetsområder som Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet ser for seg er naturlig å utvikle digitale ferdigheter. Jeg har inkludert nivå 3, 4 og 5 under ferdighetsområdene *Kommunisere* og *Digital dømmekraft*¹⁰. Ettersom de grunnleggende ferdighetene skal ligge til grunn for alle fag i skolen, leser jeg denne tabellen dit hen at Utdanningsdirektoratet oppfordrer til bruk av sosiale medier i skolen:

Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet			
Ferdighetsområde	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5
Kommunisere	Bruker ulike digitale verktøy og medier for å formidle et budskap både i en-til-en og i gruppe-kommunikasjon.	Bruker digitale medier og verktøy for å formidle et budskap presist for kommunikasjon og dokumentasjon.	Velger, vurderer og bruker digitale kommunikasjonsverktøy og medier ut fra ulike faglige behov.
Digital dømmekraft	Bruker nettvett og følger regler for personvern på Internett og i sosiale medier.	Bruker Internett og sosiale medier forsvarlig.	Har evne til etisk refleksjon og vurdering av Internett og sosiale medier som kommunikasjons- og informasjonskanal.

Tabell 1: Nivå 3, 4 og 5 under ferdighetsområdene *Kommunisere* og *Digital dømmekraft*. (Utdanningsdirektoratet, 2012a)

[Tilbake til tabelloversikt](#)

⁹ blogger, nettsamfunn og ulike fora

¹⁰ Tabellen er presentert i sin helhet som [vedlegg 1](#).

Av dette tolker jeg at både Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet stiller seg positive til, og oppfordrer til bruk av, sosiale medier i undervisningen og/eller opplæringen. Selv kunnskapsministeren oppfordrer skoleledere og lærere til å [benytte sosiale medier i sin undervisning](#)¹¹ – i 2010. Bruk av sosiale medier er likevel ikke utelukkende positivt. Dette kommer jeg tilbake til senere i oppgaven.

Hvis det er slik, at 76 prosent av elevene på 9. trinn i Monitor 2011 bruker nettsamfunn som Facebook – hvorfor gjør ikke skolene det i like stor grad? Hvorfor er det så mange skoler som, i følge Krokan (2012), har restriksjoner mot sosiale medier? Hvis læringskulturen i Norge er bygget på et sosiokulturelt læringsperspektiv som vist til tidligere, burde ikke da skolene omfavnet sosiale medier?

Ron Schachter (2011) publiserte i 2011 en artikkel i *District Administration* som tok for seg sosiale medier i skolen. Schachter presenterer flere amerikanske skoler som har tatt i bruk sosiale medier enten i undervisning eller for administrative grunner. Her er det særlig en skole som utmerker seg: Tahquitz High School i California. Skolen hadde tidligere forbud mot mobiltelefoner og smarttelefoner og lignende, mens de etter ett år med ny rektor har tatt i bruk både Twitter og Facebook. Disse nettsamfunnene blir brukt til å kommunisere med elever og foresatte, til å kjøre kampanjer og til å gjennomføre avstemminger, hvor skolen også har tatt i bruk tekstmeldinger (Schachter, 2011).

En annen skole, College View Elementary i Iowa (tidligere Gunn Elementary School), startet med sosiale medier som en del av undervisningen i 2009:

(...) first-grade teacher Erin Schoening and her husband Devin, the district's K12 technology coach, devised the idea of having her students use a class Facebook page to report their classroom activities several times daily and post pictures and videos. Their audience consists of peers in other Gunn classrooms, as well as parents and grandparents – and aunts and uncles for that matter – who have been identified as “friends” and who therefore can view and respond to those postings. (...) (Schachter, 2011)

For å se nærmere på hvordan sosiale medier faktisk blir brukt i noen klasserom, har jeg valgt å se på dette som en egen del av oppgaven.

¹¹ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2010/--Vi-ma-ta-ungdomstrinnet-pa-alvor.html?id=592940>

1.1.1 EKSEMPLER FRA KLASSEROMMET

Tahquitz High School og College View Elementary er to eksempler på hvordan sosiale medier er antatt innført i skolene: Enten via ledelsen, som støtter opp om bruken og selv bruker sosiale medier, i tråd med slik Prensky (2012) mener skolene bør jobbe – eller via den enkelte lærer som velger å ta i bruk sosiale medier i sitt eget klasserom. En annen slik lærer er Liv Marie Schou, norsklektor ved St. Hallvard videregående skole i Lier i Buskerud.

Schou startet i 2010 en faggruppe på Facebook for sine elever på VG1. Skolen hennes hadde den gang fått prosjektmidler fra Buskerud fylkeskommune for å se nærmere på bruk av Facebook til læring, og Schou har sammen med en annen lærer hatt faggrupper på Facebook i fagene norsk og engelsk. Schou har tidligere erfaring med bruk av Facebook, og har også skrevet en god del om bruken av verktøyet på sin blogg (Schou, 2010a). Et debattinnlegg hvor Schou er forfatter ble i juni 2010 publisert på [Aftenposten sine nettsider](#)¹², hvor Schou blant annet skriver at elevene hennes opplever mestring ved å benytte Facebook til læring. Facebook kan brukes som et supplement til LMS-et¹³ og at utfordringen i dagens skole er å møte elevene der de er (Schou, 2010b). Debattinnlegget hos Aftenposten vekte oppsikt hos blant annet VG, som [intervjuet Schou om Facebook i undervisningen](#)¹⁴. Det samme gjorde [Drammens Tidende](#)¹⁵, som også intervjuet elever. Elevene mente blant annet at de lærte mer nynorsk, som den gang var tema, ved å kunne være på sin egen arena (Heimdal, 2010).

Tre år senere, i mars 2013, har Schou forfattet et blogginnlegg om hvor vidt hun fremdeles jobber med Facebook i timene. Hun mener konkret bruk av sosiale medier i undervisningen handler om kommunikasjon og klasseledelse:

(...) Når nettet er ope, veit vi at elevane er på Facebook og sjekkar sida med jamne mellomrom. Dette trur ikkje eg forstyrrer elevane og konsentrasjonen i særleg grad, så lenge dei legg fana ned og er raskt attende i klasserommet. Når vi fyrst nyttar Facebook i undervisninga, så er det lett vint at elevane er pålogga, for skal noko leggjast ut raskt, er den enklaste måten å leggja meldinga eller lenkja ut på Facebook-sida eller gruppa klassen har. Dette gjer elevane sjølve, lenkjer kan også sendast via chatt på Facebook innad i små grupper, det tek berre nokre sekund. Desse funksjonane letnar kommunikasjonen og delinga i klasserommet, der tidsklemma går på lengda av

¹² <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article3704848.ece#.UW63I7Xwp8E>

¹³ LMS: Learning Management System. Det norske begrepet er læringsplattform.

¹⁴ <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article3704848.ece#.UW63I7Xwp8E>

¹⁵ <http://dt.no/nyheter/facebook-i-norsktimen-1.5339469>

klassetimane, 45 eller 60 minutt, og blir difor ein vinn-vinn situasjon for både lærar og elevlar. (2013)

Når det gjeld klasseleinga, er organiseringa av klasserommet viktig for å sjå skjermene og få elevane vekk frå sider som ikkje høyrer heime i timane. I år sit ein av klassane mine ved runde bord (fire store bord), der eg lett kan gå rundt i klasserommet og sjå skjermene til elevane. (...) (2013)

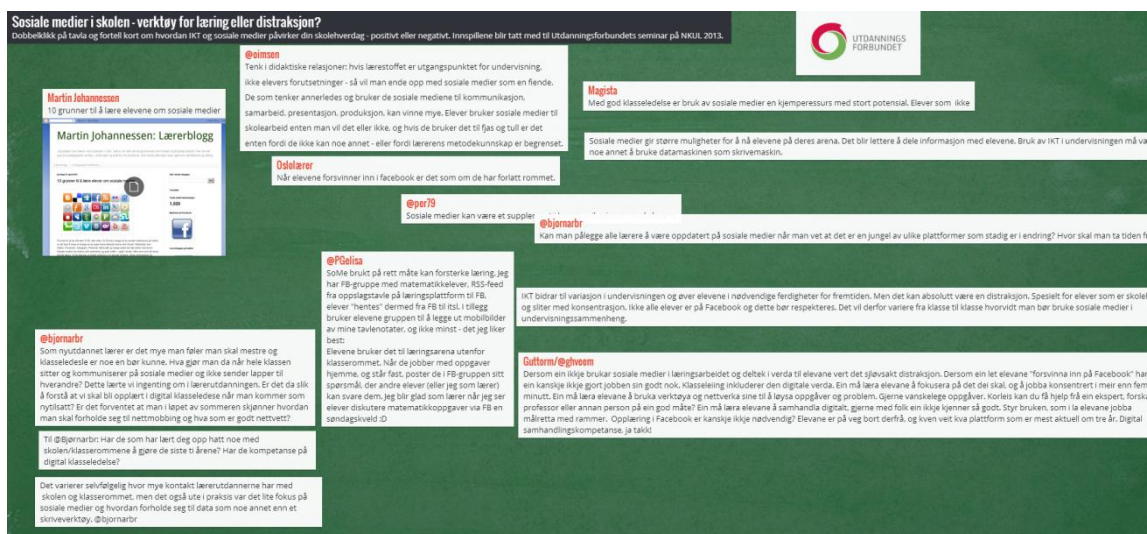
Brit Iren Hetland Haavik (2012), programfaglærer studiespesialisering med formgivingsfag ved Vågen videregående skole, prøvde ut blogging i undervisningen i programfaget *Trykk og foto*, hvor Haavik sier at elevene ikke har lærebok. I egen undervisning har elevene brukt sin egen blogg til å dokumentere aktiviteten sin i faget gjennom helse skoleåret, hvor de også leverer inn arbeid. Læreren opprettet også en blogg selv, *fellessiden*, hvorfra hun administrerte undervisningen (Haavik, 2012).

Haavik presenterer flere ting hun mener elevene lærer av å blogge:

- *Presentere*: Elevene skriver ikke bare for læreren, men for en lesergruppe utenfor skolens vegger.
- *Reflektere*: Elevene tvinges til refleksjon mellom det praktiske og det teoretiske, da en må bruke egne ord og faguttrykk som beskriver personlige prosesser.
- *Dokumentere*: Faget dokumenteres i en form som belønner elevene med en gang ved at det ser proft ut, som igjen oppfordrer dem til å strekke seg, oppsøke kunnskap og å gå lenger enn det en trodde var mulig.
- *Kommunisere*: Elevene får en sjanse til å bli sett og hørt i skolesammenheng, får erfaring med kommentarer og tilbakemeldinger fra flere enn lærer og medelever, og de lærer opp i å gi respons til hverandre.
- *Tverrfaglighet*: Blogging øker tekstproduksjonen, produserer sammensatte tekster, jobber med rettskriving, blogger gjerne på engelsk for å nå en bredere lesergruppe eller bruker bloggen for å vedlikeholde engelskkunnskapene.
- *Flere intelligenser*: Elevene blir oppmuntret til å bruke flere sider av seg selv i et praktisk fag. "De stille i landet" blir like synlige som de som er høyrøstede i klasserommet.
- *Digital og teknisk kompetanse*: Elevene lærer blant annet å mestre skjermdumping, embedding, hypertekst, sammensatte tekster, innmelding, kontooppretting, søking og navigering.

- **Netikette:** Elevene lærer om kildekritikk, personvern, nett-etikette (netikette) og lisensiering. De lærer å vurdere medier og nettressurs mer kritisk og bevisst. (2012, ss. 43-44)

Under årets NKUL¹⁶ i Trondheim [inviterte Utdanningsforbundet til diskusjon om sosiale mediers plass i skolen](#)¹⁷. Dette førte til en padlet (en virtuell tavle som lar mennesker uttrykke sine tanker rundt et emne) rundt emnet. Padlet-en er vist som figur 1:



Figur 1: Padlet rundt emnet "Sosiale medier i skolen - verktøy for læring eller distraksjon?". Hentet 19.05.13 fra <http://padlet.com/wall/rbhkzpqpcy> 21. mai 2013.

[Tilbake til figuroversikt](#)

I padlet-en skriver blant annet @PGelisa at sosiale medier brukt på rett måte kan forsterke læring:

(...) Jeg har FB-gruppe med matematikkelever, RSS-feed fra oppslagstavle på læringsplattform til FB, elever "hentes" dermed fra FB til itsl. I tillegg bruker elevene gruppen til å legge ut mobilbilder av mine tavlenotater, og ikke minst – det jeg liker best: Elevene bruker det til læringsarena utenfor klasserommet. Når de jobber med oppgaver hjemme, og står fast, poster de i FB-gruppen sitt spørsmål, der andre elever (eller jeg som lærer) kan svare dem. Jeg blir glad som lærer når jeg ser elever diskutere matematikkoppgaver via FB en søndagskveld :D (@PGelisa, NKUL 2013 padlet)

¹⁶ NKUL står for Nasjonal konferanse om bruk av IKT i utdanning og læring. Denne blir som regel avholdt ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim. Årets NKUL ble avholdt 6. – 8. mai 2013.

<http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Om-Utdanningsforbundet/Andre-artikler/Sosiale-medier-i-skolen/>

¹⁷ <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Om-Utdanningsforbundet/Andre-artikler/Sosiale-medier-i-skolen/>

Hvor vidt dette er praksis for flere lærere ved skolen til @PGelisa, sies ikke – men det er med på å skape et bilde om, om ikke annet, enkeltlærere som våger å prøve ut sosiale medier i eget klasserom.

Videre i oppgaven vil jeg ta for meg min overordnede problemstilling.

1.2 PROBLEMOMRÅDE

Jeg vil videre presentere min overordnede problemstilling sammen med formålet for studien, hvilken metode jeg skal benytte meg av, hvilket datamateriale jeg har samlet inn, og hvilke teorier som skal hjelpe meg i min dataanalyse.

Formålet med studien	Å få innsikt i elever på 9. trinn sine tanker om sosiale medier som et verktøy i undervisningen, og drøfte fordeler og ulemper med at slike verktøy skal inngå i skolehverdagen.
Overordnet problemstilling	Hvordan opplever elever i 9. trinn undervisningen, når sosiale medier er vektlagt som verktøy?
Forsknings-spørsmål	Hvilke tanker gjør et utvalg 9. klassinger seg rundt sosiale medier i skolen, etter å selv ha prøvd ut forskjellige slike medier i samfunnsfagundervisningen? Hvilke faktorer bør lærere ta hensyn til ved bruk av sosiale medier i undervisningen generelt, ut fra hvordan de nevnte elevene opplever undervisningen når sosiale medier er et sentralt verktøy?
Metode	Kasusstudie utført etter kvalitativ metode med ontologisk-epistemologisk tilnærming.
Materiale	Observasjoner i klasserom og på nett
	Observasjoner i klasserom og på nett omhandler samspill mellom elever, mellom elever og lærer/forsker, digitale ferdigheter og vurderinger viktige å ta med seg videre i drøfting som omhandler faktorer for læreren.
	Halvstrukturerte gruppe- og individuelle intervju
	Halvstrukturerte gruppe- og individuelle intervju omhandler spesifikke spørsmål og eventuelt oppfølgingsspørsmål som vil kunne svare på overordnet problemstilling og forskningsspørsmål i større grad enn hva observasjoner og refleksjonstekster vil kunne gjøre. 10 informanter.
Teori, analytiske konsepter	Skriftlige refleksjonstekster
	De skriftlige refleksjonstekstene muliggjør for forsker å høre fra alle elevene, ikke bare de som står som informanter i intervjumaterialet.
Teori, analytiske konsepter	- Konnektivisme (Siemens)
	- Sosiokulturell læringsteori (Vygotsky; Säljö)
	- Digital Natives, Digital Immigrants (Prensky)
	- Digital kompetanse (Krumsvik)
	- Sosiale medier i skolen (Krokan)
	- Etikk og sosiale medier (Bjørkelo, Grov Almås & Helleve; Kvalnes; Pettersen & Brandtzæg)

Tabell 2: Skjematisert oversikt over overordnet problemstilling og formålet med studien

[Tilbake til tabelloversikt](#)

1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING

Under punkt 1.4 *Begrepsavklaring* tar jeg for meg typer av sosiale medier, beskrivelse av Facebook, Twitter og blogg samt begrepsavklaring knyttet til disse. Under punkt 1.5 *Tidligere forskning* presenterer jeg aktuelle studier som er med på å danne mitt forskningsgrunnlag. Kapittel to danner mitt teorigrunnlag, som inkluderer læringssyn og

sosiale medier og skolen. I kapittel tre presenterer jeg det metodiske designet for denne oppgaven, hvor datainnsamlinger og analytisk tilnærming spiller en stor rolle. Deretter presenterer jeg i kapittel fire de funn jeg har kommet frem til i min studie. Kapittel fem vil omhandle analyse, drøfting av funn og refleksjoner.

1.4 BEGREPSAVKLARING

I min oppgave kommer jeg til å benytte meg av en del begreper som kanskje blir brukt litt annerledes i de digitale verktøyene, enn hva de blir i vår fysiske virkelighet. Jeg finner det viktig å presisere hva begrepene betyr, for blant annet å unngå misforståelser.

1.4.1 TYPER AV SOSIALE MEDIER

I følge Kaplan og Haenlein (2010) kan vi skille mellom seks typer sosiale medier (sitert i Krokan, 2012, ss. 73-74). Disse har jeg systematisert i tabell 3 nedenfor:

Medium	Hva	Eksempler
<i>Samarbeids-teknologier</i>	Tjenester som gjør at vi kan arbeide sammen selv om vi sitter på ulike lokasjoner og arbeider til ulike tider.	Wikier, Google Documents, andre typer samskrivingsverktøy.
<i>Blogger</i>	Bloggene lar deg publisere selv, legger til rette for at leserne kan diskutere innlegget. Kan ses på som en slags forenklet nettavis der forfatteren er ansvarlig for innholdet som publiseres.	Wordpress, Blogger. Også Twitter (mikroblogging, se Krokan, 2012)
<i>Innholds-samfunn</i>	Tjenester som gjør det mulig for deltakerne å laste opp eget innhold og distribuere dette mer eller mindre åpent.	Flickr, YouTube, SlideShare.
<i>Sosiale nettverks-tjenester</i>	Tjenester med en mer omfattende infrastruktur.	Facebook, LinkedIn.
<i>Virtuelle sosiale verdener</i>	Kan ses som en parallell verden, der vi beveger oss via en avatar, en digital representasjon av oss selv.	Second Life
<i>Nettbaserte dataspill</i>	Blant annet tjenester som massivt multiplayer online role-playing games (MMORPG).	World of Warcraft, EverQuest, League of Legends.

Tabell 3: Seks typer sosiale medier definert av Kaplan og Haenlein (2010). Noen av eksemplene er lagt til av forsker. (sitert i Krokan, 2012, ss. 73-74).

[Tilbake til tabelloversikt](#)

Ut fra tabell 3 er det kategoriene *blogger* og *sosiale nettverkstjenester* min forskning faller innenfor. Boyd og Ellison (2007) definerer sosiale nettverk slik:

We define social network sites as web-based services that allow individuals to (1) construct a public or semi-public profile within a bounded system, (2) articulate a list of other users with whom they share a connection, and (3) view and traverse their list of connections and those made by others within the system. The nature and nomenclature of these connections may vary from site to site. (...) What makes social network sites unique is not that they allow individuals to meet strangers, but rather that they enable users to articulate and make visible their social networks. (...) (2007)

Det sosiale nettverket som ble brukt i denne studien, er Facebook. Bloggene som er brukt, er WordPress og Twitter¹⁸. I de neste underkapitlene vil jeg ta for meg hva Facebook, blogg og Twitter er, samt forklare sentrale begrep knyttet til disse tre mediene. Jeg har valgt å ta for meg blogg generelt fremfor WordPress spesielt, da WordPress ikke skiller seg distinktivt ut fra andre bloggtenester. Hvor dette derimot er tilfelle, vil jeg komme med tilleggsinformasjon.

1.4.2 FACEBOOK

I følge Krokan er Facebook en “(...) teknologiplattform som tilbyr en type grunnleggende funksjonalitet for sosiale nettverkstjenester. (...)” (2012, s. 75). På Facebook kan man lage en profil, en side eller en gruppe. Profilen lar deg legge inn informasjon om deg selv i form av eksempelvis bilder eller *statusoppdateringer*¹⁹. Sidene er gjerne typiske for bedrifter som også vil ha en profil på Facebook. Disse sidene kan man *like* ved å benytte sin egen profil og klikke på “liker”-knappen. Dermed får man alle oppdateringene fra siden opp på sin egen nyhetsstrøm (feed)²⁰.

For å tilknytte deg andre profiler og kunne kommunisere med disse, må du sende en venneforespørsel til profilen du ønsker å knytte deg til. Dermed opprettes et nettverk mellom din profil og f.eks. vennen din sin profil.

Du kan også kommunisere med andre profiler via grupper. For å opprette en gruppe, trenger du å lage et gruppenavn og invitere minst én profil fra *vennelisten* din. I en gruppe kan man ha forskjellige personverninstillinger, hvor gruppen kan være åpen

¹⁸ Twitter er et mikrobloggeringsverktøy. Se [1.4.4 Twitter](#).

¹⁹ Det å legge ut informasjon slik via statusoppdateringer i Facebook, blogginnlegg i WordPress eller en tweet på Twitter, vil også bli vist til som “å poste”. Eksempel: “Du kan poste så mange tweets du vil.” betyr “Du kan publisere/legge ut så mange tweets du vil.”

²⁰ En nyhetsstrøm eller en feed, som blir brukt videre i denne oppgaven, skal i denne oppgaven leses som kontinuerlig oppdatering av innhold lagt ut av andre.

for alle eller helt lukket slik at den ikke er synlige for noen andre enn medlemmene i gruppen. Gruppen fører til at flere personer som ikke er i det samme nettverket, kan kommunisere med hverandre på gruppens vegg eller *chattefunksjon*. Dersom fiktive Erik legger ut en *oppdatering* på gruppas vegg, hvor han for eksempel spør etter hva som er matteleksa denne uka, kan fiktive Lisa – som ikke er venner med Erik – svare i *kommentarfeltet* til oppdateringen.

I denne studien har elevene benyttet seg av gruppefunksjonen i Facebook. De hadde allerede laget seg en profil før studien tok til, og Facebook ble derfor innført som et ledd etter at forsker hadde spurt om alle elevene i studien hadde en profil og brukte denne.

Noen av begrepene ovenfor er markert i kursiv. Disse begrepene kommer jeg også til å benytte meg av senere i oppgaven. En skjematisk begrepsavklaring er derfor presentert nedenfor.

Begrep	Begrepsavklaring i denne oppgaven
Å like	Å like, eller benytte seg av 'liker'-knappen, er en måte å si "tommel opp" for en statusoppdatering, et bilde, en side eller lignende.
Venner, venneliste	Venner på Facebook er de personene du tilknytter deg i et slags nettverk, og dermed danner en venneliste. Vennene dine på Facebook er ofte de samme som i virkeligheten.
Vegg	Både profiler, sider og grupper har en vegg. Dette er en slags hovedside som møter deg når du går inn på profilen, siden eller gruppen. Hovedsiden har interaktivt innhold, styrt av enten profileier (eller venner som legger ut noe på profilen din), sideeier (eller de som har trykt på 'liker'-knappen og vil dele noe med siden) eller gruppemedlemmer. Innholdet er oftest omvendt kronologisk, men for sider og grupper varierer ofte hvilken <i>tråd</i> som ligger øverst, ut i fra nyeste oppdatering i kommentarfelt.
Chat, chattefunksjon	Chat og chattefunksjon på Facebook innebærer enten at du får opp et lite vindu nede til høyre i nettleseren, eller at du er inne på innboks-området ditt. En slik chat kan forekomme mellom to venner, dvs. to personer som er knyttet sammen i et nettverk, mellom en side og en person, eller mellom personer som er tilknyttet i en gruppe – uten at disse trenger å være venner med hverandre.
Statusoppdatering, oppdatering, tråd	En statusoppdatering, en oppdatering eller en tråd er alle begreper brukt om å skrive et nytt og selvstendig innlegg på en vegg. Eksempelvis kan læreren i gruppa ønske å ha en diskusjon rundt all uroen i Syria, og vil dermed starte en tråd som introduserer emnet.
Kommentar, kommentarfelt	En kommentar er noe du skriver som et svar på tråden eller som et svar på en kommentar igjen. Kommentarfeltet er hvor du skriver inn hva du vil svare.

Tabell 4: Skjematisk begrepsavklaring for Facebook

[Tilbake til tabelloversikt](#)

1.4.3 BLOGG

Blogger blir definert av Staude og Marthinsen (2013) som et publiseringsverktøy for tekst, bilde og video, og at en blogg ofte får en personlig form og stemme: “Du fyller din blogg med det innholdet du vil. (...) Tekstene kan være både korte og lange, men generelt har bloggene en mer langsom og fordypende karakter enn Facebook og Twitter. (...)” (2013, s. 49).

Staude og Marthinsen (2013), samt Burrows (2012), Krokan (2012), Piontek og Conklin (2009) og Bjarnø, Giæver, Johannesen og Øgrim (2009) påpeker også viktigheten av å kunne kommentere bloggene, og sådan poengterer en viss åpenhet for tilskuere. Denne åpenheten omtaler Jill Walker Rettberg (2007) som *blogosphere*, fra Habermas’ (1962/1991) begrep *the public sphere* (1962/1991, sitert i Rettberg, 2007):

The public sphere is a concept (...) that describes an ideal democratic space for rational debate among informed and engaged citizens. (...) The decline of the public sphere has regularly been lamented, and the blogosphere has been proposed as a possible new and alternative public sphere. (...) (Rettberg, Blogs, Literacies and the Collapse of Private and Public, 2007, s. 5)

Viktigheten av å kunne kommentere blogger blir også poengtert av Rettberg (2007) som viser til blogging som en aktivitet som krever både skrijving og lesing, ettersom bloggere²¹ leser og skriver i samme rom (2007, s. 7). Å blogge blir derfor en form for ferdighet som både er “(...) interior and social at the same time. (...)” (2007, s. 7), og Rettberg (2008) mener faktisk at dette er noe av hva blogging faktisk handler om: “(...) It’s about taking control of your own learning, finding your own voice, and expressing your own opinions. It’s about responding to the world around you and listening to the responses you receive in return. (...)” (Rettberg, 2008, s. 119).

Rettberg (2008) sier også at elever ikke får til blogging av dem selv, når de aldri har prøvd på å blogge, og at det også blir vanskelig å forvente at bloggingen kun skal være en aktivitet utført hjemme. Aktiviteten må trekkes inn i klasserommet. Rettberg (2008) observerte sin elevgruppe da de arbeidet med blogging, og ble imponert over hvor mye elevene etter hvert hjalp hverandre:

²¹ Substantiv brukt for å illustrere “personer som blogger”.

(...) Watching my students write tutorials for each other – or walkthroughs, if you like – it occurred to me that this is a kind of learning that embraces the collaborative possibilities of the internet. (...) They were creating content and learning the pleasures of a gift economy where writing a careful tutorial that is useful for others earns you goodwill, recognition and a good chance of others returning the favor. (2008, s. 124)

Elevene i min studie har ikke hatt åpenhet på bloggen for andre enn faglærer og forsker. De har selvsagt hatt *muligheten* til å åpne bloggen sin for andre, men har i hovedsak sendt ut invitasjon til faglærer og forsker etter oppfordring fra disse. Dette på grunn av elevenes alder. Dette samsvarer dermed ikke med hva Staude og Marthinsen (2013), Burrows (2012), Krokan (2012), Piontek og Conklin (2009), Bjarnø et al. (2009) og Rettberg (2007/2008) sier om viktigheten av åpne blogger, og åpner heller ikke for elev-til-elev – hjelp i selve bloggen med kommentarer og at andre elever kan lese, slik Rettberg (2008) viser til.

I denne studien har elevene benyttet seg av bloggverktøyet WordPress. Dette verktøyet ble valgt ut ettersom forsker selv har litt erfaring med verktøyet, det er reklamefritt og har gode personverninnstillinger. WordPress lar deg velge mellom svært mange estetiske uttrykk til bloggen, kontra noen av de andre bloggleverandørene som gjerne krever at brukeren må lage sitt eget design hvis han ikke vil benytte seg av eksempelvis de fire standarddesignene bloggleverandøren har tilgjengelig. Dette fører til et mer personlig preg over bloggen, i tråd med hva Staude og Marthinsen (2013) sier om blogg.

WordPress kan brukes via deres egne nettsider, wordpress.com, eller lastes ned til maskinen for å implementeres som design og funksjonalitet på egen nettside. Elevene har brukt nettsidefunksjonen til WordPress. Her ble de møtt med et *hurtigpanel* (en oversikt over de mest brukte kontrollene, slik som å publisere nytt innlegg eller å bytte design på bloggen), men ble anbefalt å bruke hovedpanelet, *kontrollpanelet*, for å publisere blogginnleggene. Dette fordi hurtigpanelet ikke ga samme muligheter for forhåndsvisning og lignende. I kontrollpanelet kunne elevene, i tillegg til å publisere eget innlegg, invitere brukere til å lese bloggen deres. De kunne også velge design, lete i arkivet sitt over blogginnlegg eller bilder de hadde brukt tidligere, samt forhåndsvisne hvordan innlegget ville se ut på bloggen.

Ettersom jeg har forklart de aktuelle begrepene som blir brukt i forbindelse med blogg, innad i teksten, ser jeg det ikke som naturlig å lage en skjematisk oversikt over dette.

Videre vil jeg ta for meg *mikrobloggingsverktøyet* Twitter, som det siste sosiale mediet brukt i min studie.

1.4.4 TWITTER

Twitter er en tjeneste som lar brukere kommunisere med svært mange andre mennesker uten å være nødt til å sende de en SMS eller e-poster til dusinvis, hundrevis eller tusenvis av individuelle telefoner eller e-postadresser (Wilkinson, 2012). For eksempel kan du velge å følge statsminister Jens Stoltenberg eller den amerikanske presidenten Barack Obama. En skjermdump gjort 18. mai 2013 av de siste fire tweetsene fra disse kontoene er vist i figur 2:



Figur 2: Skjermdump av de siste fire tweetsene til @jensstoltenberg og @BarackObama (18.05.13)

[Tilbake til figuroversikt](#)

I de ulike typene sosiale medier som presentert i tabell 3 tidligere i oppgaven, ble Twitter plassert sammen med blogg som en type sosialt medium. Dette kommer av at Twitter er en *mikroblogg*: “(...) der brukerne må begrense sine ytringer, kalt *tweets*, til maks 140 tegn. (...)” (Staude & Marthinsen, 2013, s. 46).

På Twitter oppretter du en profil som på Facebook, men mens Facebook lar deg dele kontaktinformasjon, lage en oversikt over hvem du er i familie med og andre ting som

kan være med på å identifisere deg som bruker, har Twitter kun en kortbiografi en kan fylle ut og legge ved et profilbilde. I tillegg kan du laste opp et slags temabilde for din Twitter-profil (Staude & Marthinsen, 2013).

Twitter skiller seg ut fra Facebook ved at man, som oftest, ikke trenger å spørre om lov til å *følge personer*, Twitters ekvivalent til Facebooks vennennettverk (Krokan, Smart læring: Hvordan IKT og sosiale medier endrer læring, 2012). Som Facebook har Twitter også en *feed* (nyhetsstrøm). Informasjonen som kommer opp på din feed, er avhengig av hvem du har valgt å følge. Tweets lagt ut av de du følger, utgjør din feed. Dette er vist et eksempel på i figur 3:



Figur 3: Skjermdump fra min feed på Twitter (23.05.13).

[Tilbake til figuroversikt](#)

Som ved en vanlig blogg har også Twitter muligheter for kommentering på de korte innleggene. Dersom en person du følger har lagt ut noe du har lyst til å dele med andre, er det også mulig ved å *retweete*. Ønsker du for eksempel å følge med på hva som skjer på NKUL-konferansen, kan du lage deg en oversikt over *hashtags*, og følge hashtaggene fremfor personer. Dette er vist i figur



Figur 4: Skjermdump av de tre resultatene som ligger på topp etter å ha søkt på "#NKUL13" på Twitter (18.05.13).

[Tilbake til figuroversikt](#)

I denne studien har elevene opprettet seg en ny profil på Twitter. De la til en e-postadresse som ikke gikk an å identifisere til eleven, eller gjorde e-postadressen skjult for andre. Brukernavnet deres, som alltid har tegnet @ foran (forskere brukernavn på Twitter er for eksempel @super_marion), ble også opprettet uten identifikasjonsmuligheter til den enkelte elev. Elevene fikk også beskjed om å gjøre profilen sin låst, slik at de som eventuelt ville følge elevenes profil, måtte sende en forespørsel til eleven.

I tabell 5 er en skjematisk begrepsavklaring for Twitter presentert.

Begrep	Begrepsavklaring i denne oppgaven
Å følge, å bli fulgt	Å følge noen betyr at du velger å få andre brukere sine tweets i din feed. Å bli fulgt av noen betyr at en annen bruker har valgt å få dine tweets i sin feed.
En tweet, å tweete/twitre	En tweet er et innlegg du publiserer til dine følgere. Å legge ut en tweet blir gjerne omtalt som å tweete eller å twitre.
Retweet	Hvis en av de personene du følger har postet en tweet du gjerne vil at dine følgere også skal se, kan du retweete denne tweeten – altså dele budskapet med ditt eget nettverk av følgere.
Hashtag (#)	Hashtags kan også kalles for temategn (Staude & Marthinsen, 2013). Du kan søke opp en hashtag, eller du kan legge hashtags til dine egne tweets. Når du søker opp hashtags, får du tweets fra andre enn de du selv følger, om ikke disse også har lagt ut en tweet med den aktuelle hashtaggen. Tegnet for hashtag er #. I eksempelet i figur 4 er det søkt etter #NKUL13.

Tabell 5: Skjematisk begrepsavklaring for Twitter

[Tilbake til tabelloversikt](#)

Videre i dette kapittelet vil jeg ta for meg tidligere forskning som er av relevans for min oppgave.

1.5 TIDLIGERE FORSKNING

I denne delen av oppgaven tar jeg for meg tidligere forskning på feltet. Med *feltet* mener jeg i denne sammenheng ungdom og sosiale medier i skolesammenheng.

Ragnhild Risholt Kleppe kunne fortelle i sin masteroppgave levert i juni 2011, om lite forskning på bruk av sosiale medier i skolesammenheng. Dette betydde at forskningsfeltet er i utvikling. Hun tok dermed utgangspunkt i utenlandske studier da hun skrev sin masteroppgave om Facebook-bruk blant elever i videregående skole²² (2011, s. 11). Dette vil også være aktuelt for denne oppgaven, dog det har dukket opp noe norsk forskning i løpet av de to siste årene.

²² Denne masteroppgaven er ytterligere presentert senere i oppgaven.

For å belyse den overordnede problemstillingen min vil jeg presentere sju aktuelle studier som i en eller annen grad omhandler sosiale medier og ungdom i skolesammenheng. Studier som omhandler unge voksne, i denne sammenhengen studenter ved universiteter eller høyskoler, er også inkludert grunnet et smalt forskningsfelt (sosiale medier i grunnskolen).

Jeg vil først presentere mine utvalgskriterier brukt for å finne den aktuelle forskningen.

1.5.1 UTVALGSKRITERIER FOR AKTUELL FORSKNING

Som nevnt har jeg brukt forskjellige strategier for å finne aktuell forskning. Databaser som samler akademiske artikler og forskning fra utdanning og humaniora har vært sentrale søk for min studie. Jeg har også benyttet meg av andre ressurser for å finne den aktuelle forskningen jeg har brukt som utgangspunkt. Disse utvalgskriteriene er presentert i tabell 6. Jeg har også inkludert tidsrom og publikasjonstype, samt utvalg og utvalgsmetode:

	Inkludert	Ekskludert
Databaser	Academic Search Premier, ERIC, Idunn, BIBSYS Ask. Databaser som tar utgangspunkt i akademisk utdanning og humaniora.	Databaser fra andre fagområder (f.eks. medisin, jus, journalistikk)
Andre ressurser	Senter for IKT i utdanningen, litteratur med forskningsrapporter. Litteraturlister i aktuell teori for teorikapittelet er også brukt for å få tips.	Litteratur og nettsteder fra andre fagområder (f.eks. medisin, jus, journalistikk).
Tidsrom	2010 – d.d.	Studier publisert før 2010.
Publikasjonstype	Forskningsrapporter, herunder bachelor-, master- og doktoravhandlinger, forskningsartikler.	Artikler fra nettaviser som VG og Dagbladet, blogger, kronikker.
Fokus	Bruk av sosiale medier (i undervisning), fortrinnsvis blant ungdomsskoleelever. Bruk av sosiale medier (i undervisning), fortrinnsvis blant ungdom.	Bruk av sosiale medier generelt (utover det som er presentert i kolonnen til venstre)
Utvalg	Studier og artikler som omhandler elever i ungdomsskolen og i videregående skole, studier og artikler som omhandler ungdom og bruk av sosiale medier.	Studier som tar for seg IKT i skolen uten å belyse bruk av sosiale medier, både i og utenfor skolen.

Tabell 6: Oversikt over kriterier for utvelgelse av aktuelle studier.

[Tilbake til tabelloversikt](#)

1.5.2 AKTUELLE STUDIER

Jeg har, i min overordnede problemstilling, fokusert på elevperspektivet ved å benytte sosiale medier som verktøy i undervisningen. Formålet med studien er dog todelt; den ene delen handler om å få innsikt i hva elevene tenker om å bruke slike medier i undervisningen og hvordan de ser på disse som et funksjonelt verktøy. Den andre delen handler om å drøfte fordeler og ulemper ved å benytte slike verktøy i undervisningen. Her kan jeg ikke se bort fra lærerperspektivet, selv om jeg ikke har benyttet meg av lærere som informanter.

Den første studien jeg vil presentere, tar for seg nettopp lærerperspektivet. Riktignok er studien to år gammel, og det er lærere i den videregående skolen som er benyttet som informanter – noe som medfører eldre og trolig modnere elever. Videre er studiene presentert i kronologisk rekkefølge.

1.5.2.1 MED ELEVENE PÅ VENNELISTA – RISHOLT KLEPPE

Ragnhild Risholt Kleppe leverte i juni 2011 sin masteroppgave i IKT i læring. Hennes forskningsfelt omhandlet etiske og didaktiske refleksjoner fra lærere rundt bruk av Facebook i skolesammenheng, da særlig på programområdet medier og kommunikasjon. Kleppe og informantene jobbet ikke på samme skole, men innenfor samme programområde og møtte hverandre også i forskjellige fora (2011, ss. 36-39).

Kleppe så etter både didaktiske og etiske funn i sin studie. Av didaktiske funn kunne hun vise til en positivitet blant lærerne hva kommunikasjon angår; Facebook ble et virtuelt klasserom hvor kommunikasjon var mulig hele døgnet. Lærerne mente også det var viktig for dem å vektlegge faglig bruk av Facebook, samt at elevene ble bevisste på gode studieteknikker når Facebook var tilgjengelig (2011, s. 64).

Som vist til innledningsvis er det mange skoler som stenger nettverket for tilgang til slike medier. I Kleppes studie var det ingen av lærerne som ønsket en slik nettverksbegrensning for elevene. Dette begrunnet de blant annet med at det ville være et tegn på svakhet i forhold til klasseledelse og at elevene ville finne utveier uansett via

Proxy-servere²³. Lærerne i studien mente derfor at å stenge Facebook for elevnettverket, ikke var en løsning på en eventuell tidstyv. Lærerne mente at en moderat bruk av Facebook, eksempelvis for å få en liten pause fra arbeidet, vil føre til en effektivisering av arbeidet. En overdreven bruk ville fungere motsatt vei. Elevene som informanter mente at å stenge Facebook for dem, ville være som å avskjære dem fra samfunnet. Det kan se ut til at lærerne i studien til Kleppe ikke så på Facebook som noen tidstyv i det hele, forutsatt moderat bruk og god klasseledelse (2011, ss. 71-74).

1.5.2.2 STUDENT EXPERIENCE IN BLOG USE FOR SUPPLEMENTARY PURPOSES IN COURSE – KURT, IZMIRLI & SAHIN-IZMIRLI

Sommeren 2012 publiserte *Turkish Online Journal of Distance Education* en studie gjort av Kurt, Izmirli og Sahin-Izmirli (2012). Studien ble gjennomført med det formål å “(...) determine the views of learners about the use of blogs for supplementary purposes. (...)” (2011, s. 81). Studien hentet informasjon fra 68 studenter fra Department of Computer and Instructional Technologies ved et tyrkisk universitet. Aldersgruppen var 20-25 år (2011), det vil si mye eldre enn elevene som deltok i min studie. Studien er likevel relevant, ettersom Kurt et al. (2011) har fokusert på studentperspektivet.

For å kunne gå nærmere inn på resultatene av denne studien, ser jeg det viktig å påpeke hvordan studentene og også kursholderne ved universitetet, gikk frem (Kurt et al., 2011) (oversatt fra engelsk til norsk av forsker):

- 1) Fakultetsmedlemmer underviste studentene ansikt-til-ansikt. I tillegg ble en kursblogg opprettet, for supplerende hensikter.
- 2) To bloggmiljøer ble opprettet som “personlig blogg” og “kursblogg”.
- 3) Studentene åpnet sine egne “personlige blogger”, hvor de kunne skrive ned sine refleksjoner som omhandlet kursinnholdet. Dette gjorde de hver uke.

²³ En Proxy-server, eller en Proxy, betjener klientene på et eget lokalt nett. Alle henvendelser som blir lagt ut på internett, går via Proxy-serveren som så gjør henvendelser ut på internett på vegne av klientene, i stedet for å gå via klientene selv (vanligvis nettlesere og en web-tjener (Store Norske Leksikon, 2009)) En Proxy-server mellomlagrer alle websider den henter (Kjos, 2009).

- 4) Hver uke la kursinstruktør til et diskusjonsspørsmål til kursbloggen, som tok for seg emnet fra uken før. Studentene skulle deretter studere forskjellige kilder samtidig som de fant svar på diskusjonsspørsmålet.
- 5) Studentperspektivet ble deretter samlet inn via et spørreskjema som gikk ut til alle 68 studentene.
- 6) Ved semesterslutt gjennomførte Kurt et al. (2011) semi-strukturerte intervju med ni studenter. (Kurt et al., 2011, ss. 83-84)

En av studentene som deltok i studien rapporterte at blogging påvirket hans interesse i kurset betraktelig, ettersom han normalt sett ville “(...) spent less time studying for the course if it hadn’t been for the blog. (...)” (Kurt et al., 2011, s. 86). Dette var det flere av studentene som rapporterte, mens de studentene som ikke hadde brukt bloggen noe særlig, hadde negative erfaringer (2011). Funnene viste likevel til at bloggmiljøer utvikler kommunikasjons- og refleksjonsferdigheter, men at kommentering av bloggene (som ikke var en del av denne studien) vil også føre til utvikling av kritisk tenkning (2011, s.93). Kurt et al. (2011) fant signifikante forskjeller mellom studenter som oppdaterte hyppig sin personlige blogg og hvordan studentene lå an faglig, interesse for kurset, hvor lenge de studerte til eksamen og sosialisering (2011, s. 93). Noen av studentene plagierte også kildene sine ved å kopiere og lime inn uten henvisninger eller referanser til kildene, i sin personlige blogg (2011, s. 94).

1.5.2.3 SOSIALE MEDIER I UNDERVISNINGEN: SPACE2CRE8 I ET MULTIETNISK KLASSEROM – SILSETH, VASBØ & ERSTAD

Jeg har tidligere vært inne på det sosiale nettverket *Space2cre8*. I Norge ble et forsøksprosjekt med dette nettverket gjort ved en ungdomsskole i den østlige delen av Oslo. Arbeidet med *Space2cre8* ble nært knyttet til læreplanen i (særlig) engelsk, samfunnsfag og norsk (Silseth, Vasbø, & Erstad, 2012, ss. 162-163), og tok utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsperspektiv (Silseth et al., 2012).

Arbeidet som ble gjort i *Space2cre8*, ble relatert til hva elevene gjør på fritiden, og kan “(...) slik sett sies å bygge bro mellom hverdagsaktiviteter og skoleaktiviteter gjennom de muligheter som dette nettsamfunnet gir for innholdsproduksjon. (...)” (Silseth et al., 2012, s. 173).

Silseth et al. (2012) konkluderte blant annet med at

- Når ungdom foretar identitetsarbeid gjennom bruk av sosiale medier som Space2cre8 i en formell læringskontekst, kan det skapes et samspill mellom globale ungdomskulturelle ressurser, lokale kulturelle ressurser og ungdommenes etniske og religiøse familiebakgrunn.
 - Ved å benytte sosiale medier i undervisningssammenheng kan elevene oppøve sine språkferdigheter.
 - Sosiale medier kan fungere som alternative verktøy for elever å lære med.
 - For å forstå hvilke muligheter sosiale medier gir elever er det viktig å se på samspillet mellom offline- (i klasserommet) og online- (Space2cre8) aktiviteter.
- (2012, ss. 175-176)

1.5.2.4 FACEBOOK: LEARNING TOOL OR DISTRACTION? – FEWKES & MCCABE

Vinteren 2012 publiserte *Journal of Digital Learning in Teacher Education* en studie gjort av Aaron M. Fewkes og Mike McCabe som omhandlet hvordan elever²⁴ i Ontario hadde brukt Facebook siden det ble tilgjengelig for dem, og hvor vidt bruken av Facebook støttet læringsagendaen. Fewkes og McCabe samlet inn kvalitative og kvantitative data basert på problemstillingene nedenfor:

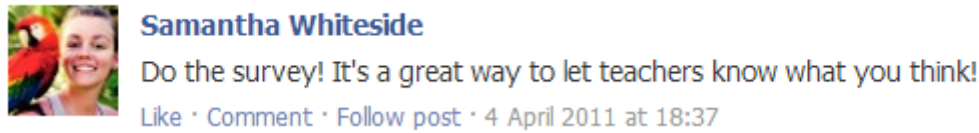
- Hvordan har et utvalg av *secondary school students* i Ontario brukt Facebook siden det ble tilgjengelig for studentene?
- Er det samsvar mellom intensjonen for bruken av sosiale medier i klasserommet og hvordan studentene faktisk har brukt disse? (2012, s. 92)

Studien ble gjort med formål om å gi lærere bedre mål og implementeringsstrategier som kan støtte bruken av sosiale medier til å være rettet mot læring (2012).

Deltakerne i studien var ungdom over 16 år som var skoleelever i Ontario. De var også aktive brukere av Facebook. Utvalget for både de kvalitative og de kvantitative data, ble gjort ved å lage en gruppe på Facebook med tittelen *Facebook: Learning Tool or Distraction*. Derfra fikk forskerne kontakt med elevene, via egne vennelister eller via vennelister fra sine venner. Deretter fylte medlemmene av gruppen ut et spørreskjema,

²⁴ Elever er i denne studien *secondary school students* (Fewkes & McCabe, 2012).

som dannet grunnlaget for de kvantitative data. Medlemmene oppfordret også hverandre til å fylle ut spørreundersøkelsen, som vist i figur 5.



Figur 5: Eksempel på oppfordring fra (antatt) elev i Facebook-gruppen til Fewkes og McCabe (skjermdump 7. april 2013. Åpen gruppe.).

[Tilbake til figuroversikt](#)

Bruken av Facebook blant elevene utenfor skolen, gikk hyppigst på å sjekke andre venners statusoppdateringer. Skolefaglige formål kom her ut som taperen. Når det gjaldt bruk av Facebook i løpet av skoledagen, ble Facebook i hovedsak nyttet når elevene hadde fri tid og i lunsjpauser, og minst nyttet i løpet av eller mellom undervisningstimer. Elevene ble også spurt om de mente Facebook burde være tilgjengelig for elever i undervisningstimene. Her var litt over halvparten av elevene for dette, mens tilsvarende litt under halvparten var i mot:

(...) However when asked if Facebook can be used as an educational tool, 73 % believed it could be. The students who believed that Facebook could be used as an educational tool cited benefits of Facebook including easier communication with classmates, quick and easy discussion forums, group collaboration, awareness campaign, increased self-organization, and homework help. Students who answered that Facebook could not be used as an educational tool described Facebook as a distraction, “unable to teach”, and uneducational. (Fewkes & McCabe, 2012, s. 95)

Fagene som Facebook var mest integrert i, var i følge elevene matematikk, engelsk, kunst, og teknologiske studier. Likevel var det en del elever som mente at alle lærerne var anti-Facebook. Faktisk mente hele 77 % av de spurte at lærere ikke støttet det faktum at Facebook nå var tilgjengelig for elevene i skoletiden. Dette begrunnet de med at de trodde lærerne mente Facebook var distraherende, at de eldre lærerne ikke forsto fordelene, at lærerne da ikke kunne følge med på hva elevene gjorde, og at elevene ville misbruke tilgjengeligheten (Fewkes & McCabe, 2012, s. 96).

Fewkes og McCabe (2012) konkluderte med, ut fra sine funn, at bruken av Facebook fra elevenes side var i samsvar med intensjonene for bruk. De mente dog at dette ikke skyldtes skolens styre eller skolens lærere, men elevene selv som “(...) are adapting to an institution lacking new technology in a contemporary world. (...) (2012, s. 97).

1.5.2.5 FACEBOOK SOM LMS – WANG, LIT WOO, LANG QUEK, YANG & LIU; MEISHAR-TAL, KURTZ & PIETERSE

Nedenfor er to studier som tar for seg samme tema, presentert: *Using the Facebook group as a learning management system: An exploratory study* av Wang, Lit Woo, Lang Quek, Yang og Liu (2012), og *Facebook Groups as LMS: A Case Study* av Meishar-Tal, Kurtz og Pieterse (2012).

I mai 2012 publiserte *British Journal of Educational Technology* en studie utført av Wang et al. (2012). Studien var utforskende, og tok for seg hvordan Facebook kan fungere som et LMS, og potensielt erstatte det tradisjonelle LMS-et slik vi kjenner det i dag. Samme år, bare noen måneder etter, publiserte *The International Review of Research in Open and Distance Learning* en kasusstudie utført ved *The College for Academic Studies* av Meishar-Tal et al. (2012). Denne studien har sine fellestrekk med studien gjort av Wang et al. (2012), og begge studiene konkluderte med at Facebook har potensiale til å fungere som en erstatning for et LMS på grunn av “(...) pedagogical, social and technological affordances, which allow putting up announcements, sharing ideas and resources, and implementing online discussions. (...)” (Wang et al., 2012) og

(...) design and operation of a learning activity within a Facebook group produces a very intensive and collaborative learning process. (...) The Facebook group is not just “another discussion group” but a unique environment that can serve as an interesting alternative to elaborate collaborative learning processes. (Meishar-Tal et al. , 2012, s. 45)

Wang et al. påpekte også begrensningene Facebook som LMS vil ha:

(...) It does not support other format files to be uploaded directly, and the discussion is not organized in a meaningful structure. In addition, the strong social connectivity of Facebook is a double-edged sword. It enables students to easily communicate and interact with peers and the teacher. However, it fails to provide a safe environment as students’ perceived privacy is decreased. (...) (2012, s. 437)

Studentene i Meishar-Tal et al. (2012) studie påpekte tre punkt hvor de mente Facebook-gruppen var bidragsytende til læring: mulighet for kommunikasjon mellom kolleger, instruktør, og en korrelasjon med deres personlige læringsstil. I tillegg ble *expressing intensity* og *immediacy* rapportert som noe som lå til grunn for de tre nevnte punktene (2012, s. 40). Deltakerne i studien til Wang et al. (2012) var også positive til en slik form for kommunikasjon, da “(...) They felt that the wall was similar to a notice board which updated them regularly on their classmates’ activities.” (Wang et al., 2012,

s. 433). Til tross for begrensninger og etiske dilemmaer knyttet til personvern, mente likevel studentene til Wang et al. (2012) at Facebook-gruppen som LMS var en suksess.

1.5.2.6 IS SOCIAL MEDIA TOO SOCIAL FOR CLASS? – LIN, HOFFMAN & BORENGASSER

Meng-Fen Grace Lin, Ellen S. Hoffman og Claire Borengasser ved University of Hawaii, Mānoa, presenterte nylig sin kasusstudie som omhandlet bruken av Twitter blant studenter. Fokuset var på studentperspektivet og hvordan de opplevde Twitter som et verktøy i klasserommet. Studentene var i dette tilfellet to klasser fra studiet *Computers in Education* og en klasse fra studiet *Mobile Learning*, totalt 44 studenter (2013). Disse studentene er mye eldre enn hva mitt utvalg er, men funnene er likevel av relevans for min oppgave.

Studentene ble bedt om å lage en Twitter-konto, følge hverandre på Twitter, følge *Hash Tags* og å twitre minst 75 tweets i løpet av semesteret. De fylte også ut framdriftsrapporter hvor de ble stilt spørsmål fra basiskunnskaper om verktøyet til hvilken verdi de mente Twitter kunne ha i skolesystemet og utdanning. Dette var en frivillig oppgave som kom i tillegg til de andre oppgavene som studentene skulle gjøre, slik at noen innføring i bruk av Twitter ble ikke gitt fra læreren. Læreren twitret derimot aktivt selv i løpet av semesteret ved å bruke Hash Tags med klasseromrelaterte nyheter, informasjon og kunngjøringer (Lin, Hoffman, & Borengasser, 2013, s. 40).

Lin et al. (2013) så at det var de studentene som var kommet lengst i sitt utdanningsløp, som var de mest aktive brukerne av Twitter. Forskerne fant ut at Twitter ble brukt for å dele informasjon, både i form av ressurser relatert til studiet studentene deltok i, og for å kommentere på personlige statuser. Når bruken av Twitter ble overlatt til studentene selv, var det lite samarbeid mellom disse. Noen av studentene mente en burde ha forskjellige Twitter-kontoer for personlig bruk og for skolefaglig bruk. Studentene twitret i liten grad, og mange av studentene twitret kun aktivt rett etter oppstart. Likevel var aktiviteten høy når studentene fant en spesielt interessant nyhet eller artikkel, og mange av studentene foreslo at Twitter-aktivitet bør bli integrert som en obligatorisk oppgave i studiet for at deres likestilte skal være mer aktive i studiet. Både avdelingen

ved universitetet og studentene så på Twitter som et verktøy med potensiale for utveksling av informasjon, men ettersom dette var en frivillig oppgave, ble ikke studentene motiverte til å lese andre sine poster, svare på disse eller retweete dem. Studentene kommenterte derfor den manglende utvekslingen med sine medstudenter, og foreslo som nevnt at denne oppgaven burde være obligatorisk. Noen av studentene mente dog at Twitter er for modne, voksne lærende, “(...) with no place in K-12 classrooms where many teach or will teach. (...)” (2013, s. 44), og at Twitter her ville være et distraherende verktøy i klasserommet (2013).

1.5.3 OPPSUMMERING TIDLIGERE FORSKNING

Utvalgskriteriene for tidligere forskning gjorde det mulig å ekskludere forskning som ble gjort før 2010. Dette ble gjort for å få så ny forskning som mulig, ettersom sosiale medier fremdeles er et relativt nytt fenomen. Jeg har holdt meg til databaser hvor publikasjoner av tidligere forskning er registrert, slik som BIBSYS Ask, Academic Search Premier og ERIC. Publikasjonstypene jeg har søkt etter har tatt utgangspunkt i akademia og da særlig innenfor utdanning og humaniora. Jeg har avgrenset søkene til å i hovedsak omhandle ungdom, sosiale medier og skole.

Dette har ført til sju aktuelle studier. Studien gjort av Kleppe (2011) forteller mye om bruken av Facebook mellom lærere og elever, i hovedsak sett fra et lærerperspektiv. Denne studien er relevant for min forskning, ettersom den går inn i en del av formålet mitt med denne forskningen. Studien gjort av Kurt et al. (2011) sier en del om hva man kan lære via å blogge, sett fra et kvantitativt perspektiv (spørreundersøkelse) og et kvalitativt perspektiv (semi-strukturerte intervju). Studien er relevant for min forskning, ettersom både de kvantitative og de kvalitative funnene er basert på meninger blant studentene, som kan overføres til elevene i min studie.

Space2cre8 og bruken av dette i et multietnisk klasserom (Silseth et al., 2012) viser til potensielt økt språkferdighet og brobygging mellom fritidsaktiviteter og skoleaktiviteter i sosiale medier, og er relevant for min studie ettersom jeg har med meg mitt elevsyn om å møte elevene der de er, som nevnt innledningsvis. I tillegg er den relevant da jeg også søker en slik brobygging, i tråd med Krokan (2012) og spørsmålet om hvorfor ikke skolen “kobler på”.

Studiene som tar for seg Facebook som tidstyv eller læringsverktøy, og Facebook som LMS (Fewkes & McCabe, 2012; Wang et al., 2012; Meishar-Tal et al., 2012), sier alle noe om hvordan bruk av Facebook i skolesammenheng blir opplevd av studenter. Disse studentene er noe eldre enn elevene i min studie, men studiene er likevel relevante ettersom de sier noe om hvilke forventninger jeg kan ha til resultater i min studie.

Studien gjort av Lin et al. (2012) tar for seg Twitter-bruk blant studenter ved Universitetet på Hawaii. Studentene fikk en valgfri oppgave, og ble også bedt om å rapportere sin bruk og sine tanker rundt blant annet Twitter som en del av skolen. Fewkes og McCabes (2012) studie tar også for seg hva elevene mener, men i en yngre aldersgruppe. Disse to studiene er høyst relevante for min forskning, ettersom jeg også er ute etter å finne ut hva elevene mener om å bruke slike verktøy i sitt skolearbeid.

Utvalgskriteriene gjorde det mulig for meg å finne aktuell forskning til min studie. Dette har ført til at jeg har fått mange tips til selve teorigrunnlaget mitt, og jeg har også lest mer forskning på feltet enn hva jeg har vist til her. Likevel ser forskningsfeltet, dvs. sosiale medier som verktøy i skolen og da særlig for ungdomsskolen, ut til å være et lite utprøvd forskningsfelt i forhold til andre forskningsfelt innenfor utdanningssektoren. Jeg håper derfor at min forskning kan være med som et bidrag til hvordan lærere og elever kan ta i bruk sosiale medier i skolen.

2 TEORI

I denne delen av oppgaven vil jeg først presentere to sentrale læringssyn/-teorier for min studie. Deretter kommer jeg til å se nærmere på hvordan sosiale medier er implementert i skolen i dag, før jeg avslutter teorikapittelet med etiske aspekter ved sosiale medier i kombinasjon med skole.

2.1 LÆRINGSSYN

Hvordan vi ser på læring, kan være avgjørende for resultatet av undervisningen. Det samme tenker jeg at kan være avgjørende for resultatet av kassustudien. Jeg har stor tro på å møte elevene der de er, om det gjelder å sette seg ned på huk for å gjennomføre en samtale, snakke med dem om hverdagslige ting eller å kommunisere med dem med digitale medier. I følge John Dewey er et barns verden en noe smal verden når det gjelder personlige kontakter: “(...) Things hardly come within his experience unless they touch, intimately and obviously, his own well-being, or that of his family and friends. (...)” (1906, ss. 8-9). Utvidet bruk av sosiale medier har ført til at dette nettverket som Dewey illustrerer, ikke lenger består av utelukkende personlige kontakter. Ettersom det er mennesker fra de fleste aldersgrupper som bruker disse mediene, er grensen mellom barn og “den som lærer fra seg” noe utvisket. “Den som lærer fra seg” kan like gjerne være internett eller en klassekamerat:

(...) Digital technologies replace manual labour not through mechanical advantage, but because they allow humans to develop complex systems of control capable of carrying out numerous inter-linking procedures with exact precision measured in fractions of a millimetre. (...) (Somekh & Lewin, 2009, s. 2)

Min studie tar utgangspunkt i at barn kan lære mye av hverandre, og at barn kan lære mye av verktøy som interesserer dem. Jeg tror at barn lærer både på et individuelt og et kollektivt nivå, og at verktøy i seg selv kan bidra til økt motivasjon for å lære. Det fører meg til to teorier om læring, som jeg innledningsvis har vist at også har praksis i den norske skole i dag. Det konnektivistiske synet²⁵ tar utgangspunkt i at læring er i

²⁵ Ettersom det er stilt spørsmål til hvor vidt konnektivismen er en læringsteori eller ei (Kop & Hill, 2008; Selwyn, 2011a; Siemens, 2006b), har jeg valgt å bruke begrepet *læringssyn* hvor *læringsteori* ellers skulle stått, i denne oppgaven. Begrepet *konnektivisme* må dermed forstås som *et konnektivistisk læringssyn*. Begrepet *læringssyn* er også nyttet om den sosiokulturelle læringsteorien, og skal i den sammenheng forstås som *læringsteori*.

hovedsak en nettverksbasert prosess (Siemens, 2006a). Det sosiokulturelle perspektivet bygger på at drivkreftene i læringen er å være et sosialt vesen, og at kunnskap er overlevert fra kulturen og internalisert hos individet. Sosiokulturell teori vender oppmerksomheten mot det sosiale fellesskapet som opphav til all læring (Imsen, 2006). Med bakgrunn i et konnektivistisk læringssyn og et sosiokulturelt læringsperspektiv i arbeidet med sosiale medier i skolen, er teori om disse verktøyene i skolen i dag, interessant.

Konnektivismen bygger på at læring skjer når en kan få tak i, hente ut og bruke informasjonen der og da – et ønske om å vite mer via nettverk (Selwyn, 2011a, s. 81). En av hovedpersonene bak teorien, George Siemens, sier følgende om tillæring av kunnskap:

Social tools are emerging which permit rapid exchange of knowledge, and high levels of dialogue. Communication can now occur collaboratively (...), through individual broadcast (...), and in shared spaces (...). Knowledge, when buffeted by numerous forces and factors, is under constant scrutiny by the masses. (...) Knowing and learning are today defined by connections. Connectivism is the assertion that learning is primarily a network-forming process. (2006a, s. 15)

Videre har Siemens vist til prinsipper for konnektivisme (2006a, s. 31):

- Læring og kunnskap krever et bredt utvalg meninger for å presentere helheten, og for å kunne presentere beste tilnærmingsmåte.
- Læring er en prosess som omhandler nettverksbygging, ved å koble spesifikke noder eller informasjonskilder sammen.
- Kunnskap ligger i nettverk.
- Kunnskap kan ligge i ikke-menneskelige apparater, og læring blir aktivert/forenklet av teknologi.
- Evnen til å vite mer er mer kritisk enn hva som er kjent akkurat nå.
- Læring og å vite er konstante, pågående prosesser.
- Evnen til å se koblinger og kjenne igjen mønster og finne mening mellom felt, ideer og konsepter er den viktigste ferdigheten for alle individer i dag.
- Oppdatert kunnskap er formålet for alle læringsaktiviteter innenfor konnektivismen.
- Å ta avgjørelser er å lære. Å velge hva man vil lære og meningen av informasjonsstrømmen må bli sett gjennom en skiftende realitet. Det rette svaret

i dag kan være feil i morgen grunnet alternasjoner til informasjonen, og disse kan påvirke avgjørelsen om hvilken informasjon som er nyttig og ikke.

Konnektivismen sier dermed at det ikke er hva du lærer som er det viktigste, men hvordan du lærte det og fra hvor. Det du lærte i går, trenger ikke nødvendigvis være riktig i dag. Det er nettopp dette konnektivismen sier vi må ha i bakhodet når vi leter etter ny kunnskap; at grunnlaget for avgjørelsen om å lete etter en spesifikk informasjon, er under stadig endring. Til en hver tid kommer det ny informasjon som kan endre kunnskapsbildet vårt. Derfor må vi også bruke verktøy som er i stand til å plukke opp disse endringene (Siemens, 2004). I hovedsak kan vi si at Siemens vil endre synet på læring, og mener at læring kan oppfattes som evnen til å ville vite mer via digitale teknologier, i stedet for å stole på individskapt akkumulasjon av tidligere kunnskap, basert på 'hva som er kjent per dags dato' (Selwyn, 2011a, s. 81).

Selwyn påpeker at denne måten å se på læring og kunnskap på, ikke er ny (2011a, s. 81). Kop og Hill (2008) viser til Kerr (2007), Papert (1991), Clark (1997) og Lave og Wenger (2002) som sentrale personer også innenfor konnektivismen. Pierre Lévy (1997) sier i sin bok *Collective Intelligence* at

Through our interactions with things, we develop skills. Through our relation to signs and information, we acquire knowledge. Through our relationship to others, mediated by processes of initiation and transmission, we bring knowledge to life. (...) (1997, s. 11)

Vår kollektive intelligens er basert på at ikke alle vet alt, men alle vet noe. All kunnskap ligger i mennesket, men ettersom kunnskap og viten til stadighet øker, trenger vi verktøy som kan gi oss denne kunnskapen (Lévy, 1997, ss. 14-15). Kerr (2007) sier at konnektivismen ikke forkaster eldre læringsteorier, men erstatter dem ved å bygge på eldre teorier som har blitt *inferior*; eldre teorier kan ikke forklare utviklinger skjedd i nyere tid (2007, sitert i Kop & Hill, 2008, s. 1). To av de viktigste ferdighetene for å oppnå læring i et konnektivistisk syn, er i følge Kop og Hill (2008) "(...) the ability to seek out current information, and the ability to filter secondary and extraneous information. (...)" (2008, s. 2).

Mens konnektivismen fokuserer mer på nettverksbygging og da gjerne via digitale verktøy, sier den sosiokulturelle læringsteorien at sosial samhandling, kulturelle

artefakter²⁶ og det lærende mennesket må ha en vekselvirkning (Sigmundson & Bostad, 2004). Det som driver frem læring i konnektivismen er i hovedsak nettverksbygging og innhenting av kunnskap der og da, mens det i den sosiokulturelle læringsteorien er et eksisterende og gjerne “selvbyggende” nettverk som kommer av at individet selv ønsker å være et sosialt vesen og at den kunnskapen som individet kan motta er overlevert fra kulturen via kulturelle artefakter som tegnsystemer, grafiske systemer og strategier (Säljö, 2001; Imsen, 2006).

Säljö (2001) skriver at mennesket som art er lærende, og at læring kan finne sted på individuelt eller kollektivt nivå. Læring er også forskjellig avhengig av de kulturelle betingelsene, i følge Säljö (2001):

Kunnskaper og ferdigheter av dette slaget²⁷ kommer fra de innsiktene og handlingsmønstrene som gjennom historien er bygd opp i et samfunn, og som vi blir delaktige i gjennom *interaksjon* med andre mennesker. (...) Det er gjennom kommunikasjon at sosiokulturelle ressurser blir skapt, men det er også gjennom kommunikasjon de blir ført videre. (...) (Säljö, 2001, s. 22)

Dessuten skriver Selwyn om viktigheten av kommunikasjon mellom andre mennesker, i det sosiokulturelle læringssynet (2011a, s. 77). Krumsvik mener også at det sosiokulturelle perspektivet på læring er interessant, grunnet dets “(...) sterke fokus på korleis kulturelle verktøy (artefakt), samarbeidslæring og praksisfellesskap influerer på både kunnskap og læring. (...)” (2007b, s. 201).

Jeg har tidligere forklart at den sosiokulturelle læringsteorien er veldig sentral i den norske skole. Hannafin og Land (2000) viser til tre paradigmeskifter rundt kunnskap og læring: 1) Læring er ikke en overføring av kunnskap, men en produktiv prosess om det å skape mening, 2) økende fokus mot det sosiale i meningsskaping blant ledende teoretikere og 3) fokuset på meningsskaping fra et kognitivt syn, til et fokus der kunnskap blir skapt og påvirket av et praksisfellesskap (2000, sitert i Krumsvik, 2007b, s. 212). Et sosiokulturelt læringsperspektiv i den norske skolen har vært gjeldende siden 1970-tallet, med eskalering på 80- og 90-tallet, i følge Krumsvik (2007b). Olga Dysthe (2003) viser til at

²⁶ Artefakter vil i denne sammenheng være gjenstander eller produkter framstilt av mennesker. Artefakter lages for å fungere som redskaper for mennesker i blant annet problemløsning, informasjonsbearbeiding og lignende (Säljö, 2001).

²⁷ Prosesser som må være til stede for å analysere begreper, løse ligninger, skrive poesi m.m.. (Säljö, 2001)

Det å kunne er i sosiokulturell læringsteori nær knytta til praksis- og fagfellesskap og individets evne til å delta i desse. Det å lære eit fag handlar ikkje berre om å lære eit innhald, men også om å bli sosialisert inn i ein fagkultur, noko som mellom andre ting betyr å kunne kommunisere skriftleg og munnleg slik det er vanleg i nettopp det faget. (...) (2003, s. 39)

Med LK06 fikk vi fem grunnleggende ferdigheter som skulle ligge til grunn i alle fag. Disse ferdighetene kan ses som det Dysthe (2003) snakker om; en skal kunne kommunisere skriftlig og muntlig i det faget det dreier seg om. Både muntlig kommunikasjon og å kunne skrive er grunnleggende ferdigheter i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

Det konnektivistiske læringssynet og den sosiokulturelle læringsteorien har mange fellestrekk, men etter min oppfatning tar det konnektivistiske synet læring via kulturelle artefakter noe videre enn hva det sosiokulturelle synet gjør. Dette er også noe Säljö (2001) påpeker blir viktigheten av undervisningen som foregår i klasserommet nå; vi må kunne beherske de artefaktene vi har tilgjengelig for å kunne bruke disse til å lære, og *kommunikative prosesser* blir derfor helt sentrale.

2.2 SOSIALE MEDIER OG SKOLEN

En kvalitativ studie er gjort med utgangspunkt i at forskeren har med seg et sett av antagelser eller et syn på verden, i følge Postholm (2010). I min studie har jeg, både grunnet tidligere lesing om IKT og sosiale medier i skolen samt empiri, med meg antagelsene om at sosiale medier som verktøy er lite integrert i skolen på generelt basis²⁸. En annen antagelse er at sosiale medier kan inngå som et godt verktøy i undervisningen.

Som nevnt innledningsvis viste Monitor 2011 at 76 % av de spurte elevene på 9. trinn, brukte chat eller sosiale nettsamfunn daglig (Egeberg et al., 2012, s. 99), men at sosiale medier i undervisningssammenheng ikke blir brukt av noen av de spurte *lærerne* på 9. trinn (2012, s. 74).

Arne Krokan starter sitt forord i boka *Smart læring* med å skrive at “En rekke norske skoler har stengt tilgangen til sosiale medier. (...) Sosiale medier er teknologier for

²⁸ Med generelt basis mener jeg at sosiale medier er lite integrert for en helhetlig skole som f.eks. et satsningsområde eller som et verktøy hele skolen/aktuelle aldersgrupper konsekvent tar i bruk.

kommunikasjon og samhandling, for å dele ideer og skape kunnskap, og for å lære sammen. Hvorfor tas ikke disse mulighetene i bruk i skolen? (...)” (2012, s. 5).

Silseth et al. (2012) mener at sosiale medier i skolen og hva disse mediene har å tilby lærere og elever, er gjenstand for debatt, og at sosiale medier kan sies å representere nye verktøy som kan bidra til at elever får en ny rolle i klasserommet (Hauge & Lund, 2012, s. 157).

I denne delen av oppgaven vil jeg ta for meg teori som er aktuell for min studie. Jeg vil se på hvilken plass IKT og særlig sosiale medier har i skolen i dag, og forklare hva som ligger i begrepene *Digital Natives* og *Digital Immigrants*. Jeg har også sett på sosiale medier i skolen med et etisk blikk.

2.2.1 IKT OG SOSIALE MEDIER I SKOLEN I DAG

Brita Bjørkelo, Aslaug Grov Almås og Ingrid Helleve (2012) startet sin artikkel i *Bedre skole* med å fortelle om en hyppig diskusjon i media (se også [1.1.1 Eksempler fra klasserommet](#)):

(...) Nokon lærarar har kasta seg utpå Facebook-bølgja og integrert mediet i undervisninga med ynskje om å møte elevane på deira arena. Eit viktig spørsmål er om det er slik at lærar-elev-kommunikasjonen bør, skal eller må skje via sosiale medium. Per i dag eksisterer det i svært liten grad retningslinjer for korleis lærarane skal bruka dette “utvida klasserommet.” (Bjørkelo et al., 2012, s. 76)

Dette samsvarer med Krokans påstand om at skolen har liten erfaring i å bruke det han mener er ny infrastruktur for sosial samhandling, kommunikasjon og læring som finner sted utenfor skolen (2012, s. 69). Marc Prensky (2012) starter sitt kjente essay *Digital Natives, Digital Immigrants* med følgende påstand og sier seg sådan enig med Krokan:

It is amazing to me how in all the hoopla and debate these days about the decline of education in the United States we ignore the most fundamental of its causes. *Our students have changed radically. Today's students are no longer the people our educational system was designed to teach.* (2012, s. 68)

Prensky (2012) forteller om dagens elever som er født og oppvokst med ny teknologi, og at de derfor tenker og prosesserer informasjon fundamentalt annerledes enn elevene

tidligere. Han mener at *digitale immigranter*²⁹ som lærere, snakker et utdatert språk for de *digitalt innfødte*³⁰, og at disse digitale immigrantene har vansker for å lære fra seg til disse innfødte som snakker et helt nytt språk. Prensky sier også at til tross for hvordan disse digitalt innfødte foretrekker å lære og hvordan de lærer selv – få informasjon raskt, multitasking, grafikk før tekst, tilfeldige tilganger, hypertekster, spill fremfor “seriøst” arbeid – har de digitale immigrantene lite til overs for slike metoder å oppnå læring på, og påstår at “(...) These skills are almost totally foreign to the Immigrants, who themselves learned – and so choose to teach – slowly, step-by-step, one thing at a time, individually, and above all, seriously. (...)” (2012, s. 70). Prensky avslutter essayet med en oppfordring til lærere som faller innenfor kategorien digitale immigranter:

So if Digital Immigrant educators *really* want to reach Digital Natives – i.e., all their students – they will have to change. It’s high time for them to stop their grouching, and as the Nike motto of the Digital Native generation says, “Just do it!” They *will* succeed in the long run – and their successes will come that much sooner if their administrators support them. (2012, s. 74)

Dette bringer meg over fra sosiale medier og til digitale ferdigheter og å arbeide med informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT). Digitale ferdigheter og å arbeide med IKT kommer på en måte på siden av sosiale medier i skolen og hvilke tanker elevene sitter igjen med etter å ha jobbet med sosiale medier som verktøy, men ettersom skolen hvor studien er gjennomført har sine begrensninger i forhold til digitale verktøy og IKT, og det dermed kan tenkes at dette vil ha innvirkninger på mine resultater, finner jeg det relevant å inkludere teori om digitale ferdigheter og om slike begrensninger.

Prensky (2012) sier at barna som går på skole i dag er digitalt innfødte, og tenker fundamentalt annerledes enn sine lærere. Da kan det også være logisk å anta at disse digitale innfødte har gode digitale ferdigheter, gjerne bedre enn sine “motmenn”, de digitale immigrantene. Drotner (2001) advarer likevel mot å overvurdere hva ungdommene kan, og at vi kan få en situasjon der spill og TV-programmer får en overdreven, legitim plass i skolen (2001, sitert i Krumsvik, 2007a, s. 37).

²⁹ Digital Immigrants: Those of us who were not born into the digital world but have, at some later point in our lives, become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology. (Prensky, 2012)

³⁰ Digital Natives: Our students today are all “native speakers” of the digital language of computers, video games, and the Internet. (Prensky, 2012)

Krumsvik (2007a) mener at den nye lærerrollen har mange dilemma å ta stilling til: “(...) Når nettportaler, nettleksika, nettordbøker og nettatlas er eit museklikk unna; kvifor skal elevane bruke skulekart frå syttitalet, låne utrangerte leksika og ordbøker frå biblioteket, (...) samt bruke lærebøker der Gorbatsjov framleis er president i Sovjetunionen? (...)” (2007a, s. 51). Han peker også på høy teknologitethet i skolen, men at lærere fremdeles er digitalt inkompetente (2007a). Neil Selwyn (2011b) mener derimot at bildet ikke er like dystert som Krumsvik presenterer det: “(...) Practically every developed country now has a detailed ‘educational ICT strategy’ based around the broad aim of encouraging and supporting schools’ use of computers, the internet and other digital technology. (...)” (2011b, s. 23)

I følge tall fra grunnskolens informasjonssystem (GSI)³¹, var det skoleåret 2012/2013 614 894 elever ved grunnskolen i Norge. Disse elevene hadde 223 286 datamaskiner til bruk. Det utgjør nærmere tre elever per datamaskin. Tallet er omtrent tilsvarende for skoleårene 2011/2012 og 2010/2011. I følge Krumsvik er Norge, med disse tallene, plassert i toppsjiktet internasjonalt når det gjelder tilgang til teknologi i skole og samfunn (2007b). Selwyn påpeker dog at i land som Singapore, Korea, Finland og Danmark er det tilnærmet en datamaskin per elev (2011b, s. 24). Til tross for en slik plassering er det ikke alle skoler som opplever en slik tetthet mellom elever og antall datamaskiner. Eksempelvis har både Møre og Romsdal og Sør-Trøndelag over tre elever per maskin, mens Vestfold har 3.6 elever per maskin for nåværende skoleår. Dette er uansett en stor forbedring fra 7.7 elever per maskin, som var det nasjonale tallet for grunnskolene skoleåret 2003/2004³². Krumsvik (2007a) nevner utrangerte leksikon og lærebøker der Gorbatsjov fremdeles er president i Sovjetunionen. I Monitor 2011 sa 74 % av alle de spurte elevene på 9. trinn seg uenige med påstanden om at skolens datamaskiner har like gode programmer som datamaskinene hjemme (Egeberg et al., 2012). Dette kan ses som et tillegg til Krumsviks kommentar om Gorbatsjov, siden elevene i Monitor 2011 mener programmene hjemme er bedre enn de på skolen (2012).

I samme rapport var også 64 % av de spurte elevene på 9. trinn uenige med påstanden om at datamaskinene på skolen var raske til å starte opp, og desto eldre elevene blir

³¹ GSI er et system for registrering av opplysninger om grunnskolen i Norge:

<https://gsi.udir.no/informasjon/>

³² Tall hentet fra GSI: <https://gsi.udir.no/tallene/>

desto mer misfornøyde blir de med datamaskinene (Egeberg et al., 2012). Derimot nytter det ikke bare å kjøpe nye maskiner, og så kan elevene lære via maskinene, en endring av praksis må til:

Det er en kjensgjerning at IKT så langt ikke har endret skolen i noen vesentlig grad, og at mange mener at “data” er en forstyrrende teknologi som gjør det vanskelig for elevene å beholde konsentrasjonen om det som er den egentlige oppgaven: å lære det de skal i henhold til læreplanen, og på den måten dette gjennomføres på av den enkelte lærer. Når det bringes til torgs forskningsmessig “bevis” på at IKT fører til dårligere læring, må en også ta måten disse læreprosessene er organisert på i betraktning når en skal vurdere nytten av slik forskning. Det er ingen overraskelse at IKT kan føre til dårligere resultater dersom en ikke endrer måten læring skjer på, men bruker ny teknologi på de gamle læreprosessene. (Krokan, 2012, ss. 31-32)

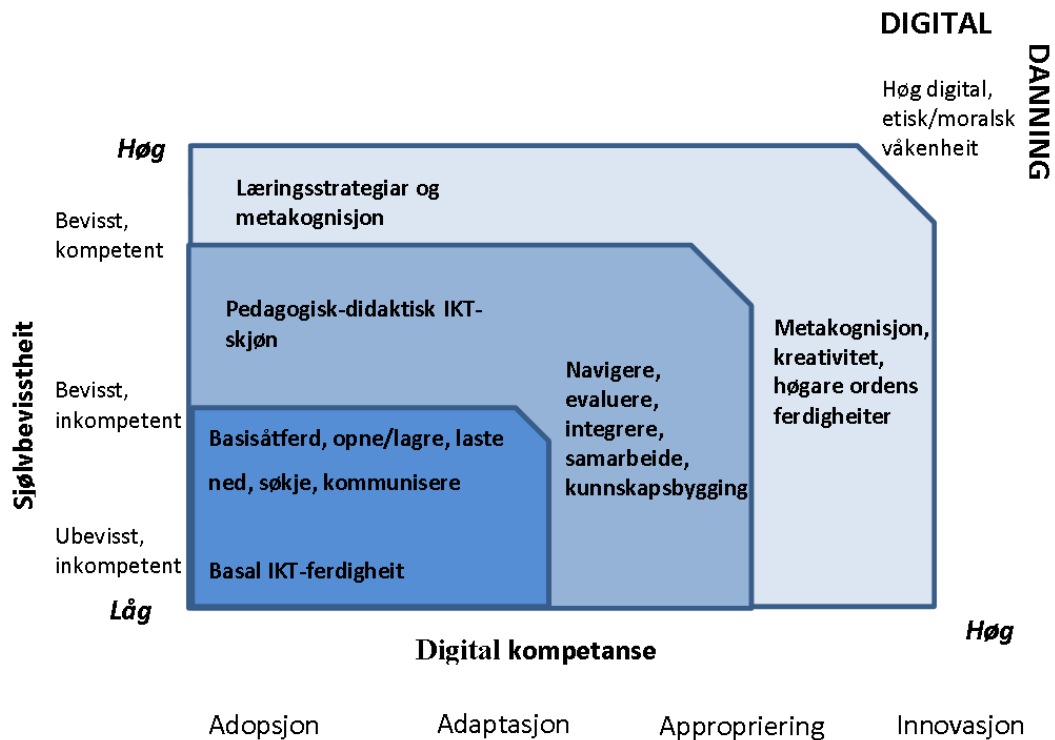
Krumsvik påpeker viktigheten av innføringen av digitale ferdigheter som en grunnleggende ferdighet i LK06 (2007b). Likevel er det mange “skjær i sjøen”: Tidligere³³ IKT-forsøk i Norge har hatt en sterkere retorisk forankring enn i praksis, noe som har ført til liten integrering av IKT i hele skoleorganisasjonen og en mangel på pedagogisk grunntenkning rundt bruken av IKT blant lærere og skoleledelse. Krumsvik påpeker lavhastighetsinternett og få PC-er på mange skoler, samt manglende digital kompetanse og økonomiske løft som problemområder for skolen når det gjelder IKT (2007b, s. 20).

Som nevnt innledningsvis er det å kunne bruke digitale verktøy, blitt en grunnleggende ferdighet som skal ligge til grunn for alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Ved innføringen av å kunne bruke digitale verktøy som en ferdighet, ble dette gjerne nevnt som *digital kompetanse* i følge Krumsvik: “Bruk av data (...) får stadig ein større plass i skulen, og i Kunnskapsløftet (...) slår departementet fast at digital kompetanse er å sjå på som den femte basisdugleiken, på lik linje med lesing, skriving og rekning (samt munnleg framstilling). (...)” (2007b, s. 95). Senere har Utdanningsdirektoratet gått inn for å endre navnet fra *å kunne bruke digitale verktøy* til *digitale ferdigheter*, ettersom

Betegnelsen “å kunne bruke digitale verktøy” retter oppmerksomheten mot programvare og digitalt utstyr, som er i hurtig forandring og utvikling. Ved å endre betegnelsen til “digitale ferdigheter” vil de kognitive dimensjonene som holdninger, forståelser og kommunikasjon vektlegges sterkere. (...) vil både de fysiske, de kunnskapsmessige og de kognitive dimensjonene av ferdigheten vektlegges, slik som det gjøres i de øvrige grunnleggende ferdighetene. (Utdanningsdirektoratet, 2012d)

³³ Tidligere enn 2007, da boken til Krumsvik (2007b) ble gitt ut.

Likevel snakker en gjerne om en *digital kompetanse*, slik Krumsvik (2007b) viser til. Digital kompetanse og digitale ferdigheter er kanskje ikke så langt unna hverandre, ettersom *kompetanse* og *ferdigheter* ofte kan bety det samme. Utdanningsdirektoratets rammeverk for grunnleggende ferdigheter sier sådan noe om hva man kan forvente av en elev som har digitale ferdigheter (2012a), men ettersom det ikke bare er eleven som trenger en form for digital kompetanse, har jeg valgt å forholde meg til Krumsviks modell om grunnkomponenter i digital kompetanse (2007b, s. 71):



Figur 6: Digital kompetansem modell (Krumsvik R. J., 2007b, s. 72)

[Tilbake til figuroversikt](#)

Krumsviks modell for digital kompetanse (figur 6) (2007b) viser tre forskjellige nivåer før man når det Krumsvik kaller *digital danning*. Krumsvik legger til grunn Klafki sine tre hovedkategorier (1959/2001, sitert i Krumsvik 2007b ss. 255-257) for å definere digital danning: *Material danning*, som legger vekt på innholdet sin betydning i dannelsingsprosessen, *formal danning*, hvor det sentrale er å rette søkelys mot de unge sine egne ressurser og å dyrke frem barna sine evner ut i fra det som bor i barnet fra før, og *kategorial danning*, som gjør at innhold og metode blir knyttet sammen og blir viktig for kunnskapsutvikling og identitetsutvikling (Klafki, 1959/2001, sitert i Krumsvik, 2007b, ss. 255-256). Som nevnt er det ikke bare eleven som trenger en digital kompetanse. Også lærerne er avhengige av en form for digital kompetanse, skal de lære

fra seg til elevene (Bjarnø et al., 2009). Krumsvik mener at den digitale arenaen er i stor grad overlatt til de unge, og at det er et manglende engasjement blant dagens voksengenerasjon (2007b, s. 257). Krokan (2012) mener også at lærerne har en jobb å gjøre når det gjelder IKT-fronten, og påpeker særlig hvordan mange lærere ikke endrer undervisningspraksis når de implementerer IKT i egen undervisning og at de dermed heller ikke kan forvente et oppsiktsvekkende positivt resultat (2012). Selwyn (2011b) mener at

(...) Many teachers' use of digital technology at school, (...) continues to be focused on the passive delivery of information through interactive whiteboards and the bounded use of virtual learning environments and 'managed learning systems'. (...) (2011b, s. 25)

På samme måte som en kan møte på utfordringer når det gjelder teknologisk utstyr, båndbredde og varierende praksis hos lærerne, kan også implementering av sosiale medier by på utfordringer. Åpner virkelig web 2.0³⁴ dører til læring? Luckin, Clark, Graber, Logan, Mee og Oliver (2009) stilte dette overordnede spørsmålet, og leitet etter spesifikke Web 2.0-teknologier som elevene selv rapporterte at de brukte, og hvilken aktivitet elevene utførte i disse teknologiene. Funnene var basert på blant annet besvarelsen fra 2611 elever mellom 8 og 10 år ved 27 skoler i Storbritannia på en undersøkelse. Sosiale nettverkstjenester³⁵ hadde utstrakt bruk, og den sosiale nettverkstjenesten *Bebo* ble brukt både til å "henge" med venner, et sted å ha det gøy, så vel som å blogge (2009, ss. 90-91). Av negative funn trakk Luckin et al. (2009) frem at barna og ungdommene ikke var like kritisk til informasjon hentet fra internett som man skulle ønske, og at å kopiere og lime inn informasjon fra internett var svært vanlig (2009, s. 93). Likevel påpekte Luckin et al. (2009) at barn og unge ser ut til å være motiverte til å bruke web 2.0-teknologier, og at lærere derfor har en viktig rolle ovenfor elevene for å lære dem "(...) to make more sophisticated use of these technologies to support learning. (...)" (2009, s. 101).

Mange lærere og skoleledere har uttrykt sin bekymring rundt en slags konstruert sannhet om at sosiale medier i klasserommet må medføre bråk og støy fra elevene – eller at de vier sin tid til å bedrive sosiale spill eller kikke på bilder fremfor å jobbe med den aktuelle oppgaven: "På mange måter skaper sosiale medier støy i etablerte

³⁴ Se fotnote 5 s. 3.

³⁵ Se [1.4.1 Typer av sosiale medier](#)

organisasjoner, for de skaper nye arbeidsprosesser, nye forbindelser mellom menneskene i organisasjonen og nye måter å forholde seg til brukerne på, (...)” (Krokan, Smart læring: Hvordan IKT og sosiale medier endrer læring, 2012, s. 86). Kanskje er det da slik at sosiale medier, i implementeringsfasen, *må* skape støy og uro?

Jeg har nå forklart to forskjellige læringssyn/-teorier som kan anvendes når det kommer til å ta i bruk sosiale medier i undervisningen, det konnektivistiske læringssynet og den sosiokulturelle læringsteorien. Jeg har vist til Krumsviks modell for digital kompetanse, og påpekt viktigheten av en slik kompetanse både hos lærer og elev. Jeg har forklart begrepene *Digital Natives* og *Digital Immigrants*, og sett nærmere på noen klasserom hvor sosiale medier er implementert som verktøy. Videre vil jeg ta for meg etiske dilemmaer og syn på sosiale medier i skolen.

2.3 ET ETISK SYN PÅ SOSIALE MEDIER

(...) Moral kan forstås som personlige og delte oppfatninger om hva som er rett og galt i omgang mellom mennesker. (...) Etikk, derimot, kan vi definere som systematisk tenkning om hva som er rett og galt i omgang mellom mennesker. (...) Kan vi med denne ordbruken fastholde at sosiale medier utfordrer både moralen og etikken? Ja, for det oppstår situasjoner hvor den enkelte plutselig må ta et valg, og i første omgang kan støtte seg til sin moralske intuisjon, (...) Det er først når vi er i tvil om hva som er rett, eller vi møter personer som er uenige med oss, at behovet for etikk oppstår. (...) (Kvalnes, 2011)

Bjørkelo et al. (2012) diskuterer manglende retningslinjer for hvordan lærere bør bruke kommersielle sosiale medier. De viser til lærere og lærerstudenter i Australia hvor der eksisterer etiske retningslinjer³⁶ - såkalt *Code of Conduct* - som kan nyttes i dette arbeidet (2012, s. 78). Høsten 2012 vedtok Utdanningsforbundets sentralstyre lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2013). Plakaten fremstår gjerne noe avgrenset i sammenligning med de australske retningslinjene, men gir likevel en grovinnføring i hva som er å forvente fra lærere som omhandler etikk. En av lærerprofesjonens etiske ansvar er i følge plakaten at førskolelærere, lærere og ledere “(...) griper inn og verner barnehagebarn og elever mot krenkelser, uavhengig av hvem det er som utfører dem (...)” og at “(...) Mulighetene for elektronisk informasjonsspredning krever særlig kritisk årvåkenhet.” (Utdanningsforbundet, 2013). Til sammenligning tar de australske retningslinjene for seg opp til flere punkt som omhandler elevenes rett til personvern, og mener at hvis en lærer “(...) holds

³⁶ <http://vit.vic.edu.au/conduct/victorian-teaching-profession-code-of-conduct/Pages/ReadtheCode.aspx>

conversations of a personal nature or has contact with a student via written or electronic means including email, letters, telephone, text messages or chat lines, without a valid context (...)” (Victorian Institute of Teaching, 2013), har læreren tråkket over grensene for sin profesjon (2013). Bjørkelo et al. (2012) viser til UHR-rapporten *Dannelsesaspekter i utdanning* (2011) som en vei å gå i mangel på etiske retningslinjer (Bjørkelo et al. 2012)³⁷.

Pettersen og Brandtzæg (2012), samt Wang et al. (2012) tar opp et minkende privatliv som et etisk dilemma, når lærere og elever kan kommunisere med hverandre via sosiale medium, eksempelvis Facebook. I SINTEF-rapporten *Privacy 2.0* viser Brandtzæg og Lüders (2009) til at flere av de spurte i den tilhørende studien var oppriktig bekymret over personvern eller privatliv i Facebook³⁸ (2009).

Det å chatte med elever – riktignok samtaler av personlig natur og uten en valid kontekst – blir i det australske *Code of Conduct* omtalt som å ha brutt et profesjonelt forhold til elevene (2013). I denne studien har *Facebook chat*³⁹ blitt brukt som en måte å ta kontakt med faglærer eller forsker på, derimot med et faglig innhold. Likevel kan det tenkes at en slik interaksjon mellom elev og lærer ligger i gråsonen for hva som er å anta som et profesjonelt forhold. Chatting foregår ofte mellom ungdommene, som

(...) use social media to keep in touch with their friends, classmates, and peers when getting together is not possible. (...) Just as they have done in parking lots and shopping malls, teens gather in networked public spaces for a variety of purposes, including to negotiate identity, gossip, support one another, jockey for status, collaborate, share information, flirt, joke, and goof off. They go there to hang out. (...). (Ito, et al., 2010)

Ved å benytte chat som kommunikasjonskanal mellom elever og mellom elever og lærer, kan man risikere at dette går utover den ordinære undervisningen i klasserommet. Hvis ungdommer møtes på sosiale medier for de formålene illustrert i sitatet ovenfor, er det grunn til å stille spørsmål til om dette også er forventningene deres til læreren. Blir læreren gradvis en kamerat eller en venninne, når lærer og elev snakker sammen i sosiale medier? Staude og Marthinsen (2013) karakteriserer slike utflytende grenser som

³⁷ Parallelt med min studie blir det gjennomført en forskning som viderefører prosjektet *Etikk, sosiale medium og lærarutdanning* av Bjørkelo, Grov Almås og Helleve (Høgskolen Stord/Haugesund, 2013).

³⁸ Undersøkelsen gikk ut til 1.372 norske internetbrukere, representative i kjønn, geografi og utdanningsnivå. Undersøkelsen omhandlet bruk av sosiale medier og personenes holdninger og erfaringer rundt brukerbeskyttelse og personvern (Brandtzæg & Lüders, 2009)

³⁹ Se [begrepsavklaring for Facebook](#).

rolleblending, men sier at “Jo mer vi venner oss til balansen mellom det offentlige og private, desto lettere og vanligere blir det.” (2013). Det at vi gjør oss selv mer tilgjengelige, og dermed har lettere for å viske ut disse grensene, kommer også frem i SINTEF-rapporten *Privacy 2.0* (Brandtzæg & Lüders, 2009).

Barn, unge og voksne har rett til et personvern. Krokan (2012) påpeker hvor viktig personvern er som tema i arbeid med sosiale medier. Han viser til at de fleste av de store sosiale medietjenestene er amerikanske, og dermed styrt etter amerikansk lov, myndighet og politikk (2012). I tillegg kan personvernet påvirkes av hvilket land tjenesten lagrer dataene dine (Wessel-Aas, 2011). Staude og Marthinsen (2013) peker på at de færreste setter seg godt inn i retningslinjene, betingelsene og brukervilkårene for tjenester hvor man oppretter en profil. Hvem eier da dataene du selv legger ut? Er bildene dine faktisk dine? Hvordan kan man ta i bruk sosiale medier i skolen, hvis disse er fulle av skreddersydd reklame fordi elevene eller læreren ikke leste retningslinjene godt nok? Staude og Marthinsen (2013) viser til Datalagringsdirektivet og nye lovverk i både EU og Norge, men understreker også hvor viktig det er at vi først og fremst tar ansvar for eget personvern. Det er naivt å overlate personvern til lover alene, ettersom disse lovene ikke nødvendigvis dekker alt. Staude og Marthinsen (2013) viser her til bloggeren Eivind Berge, som i 2012 oppfordret til politidrap på sin blogg. Han ble først dømt for disse oppfordringene, men etter å ha anket dommen til Høyesterett ble dommen forkastet ettersom “(...) Norge anno 2012 har et lovverk som tolkes dit hen at påstander som framsettes på Internett “ikke regnes som trykt skrift” og derfor ikke er offentlige, i juridisk forstand. (...)” (2013, s. 193).

Når barn og unge snakker sammen med andre i sosiale medier, er det lett for at de lager seg kallenavn. Også falske identiteter, for eksempel ved å lage en profil på Facebook med et annet navn enn ditt eget, er lett å lage. Bjarnø et al. (2009) viser til et eksempel hvor 9. klasseeleven Ismael flørter på nett med en søt jente fra naboskolen som kaller seg TigerCat. Samtalen tar en intim vending, da TigerCat lærer Ismael alle engelske grove uttrykk og banneord hun kjenner. Etter hvert sender også TigerCat bilder av seg selv, først lettkledd og deretter naken (2009, s. 227):

(...) I eksemplet (...) kunne verken læreren eller eleven vite om “TigerCat” virkelig var en ungjente som bød seg fram. Det kunne like godt være ungdommer som ville se hvor langt de kunne drive andre, eller det kunne være en voksen mann som ville lokke ungdom til sex. (...)

nesten 70 000 norske barn og unge i alderen 9-16 år fysisk har truffet noen som de først har møtt på Internett. (...) Så mange som 6000 barn har opplevd å bli utsatt for fysiske eller psykiske overgrep etter å ha møtt bekjenskaper fra Internett i virkeligheten. (...) (Bjarnø et al., 2009)

Bjarnø et al. (2009) sier at slike problemer møter skolen best med diskusjon og åpenhet, og at mest mulig åpenhet fører til større sannsynlighet for at elevene forteller om planer og opplevelser (2009, s. 229).

Elevundersøkelsen 2012 viste at flere elever opplever å bli mobbet via digitale verktøy. Elevene har opplevd å bli “digitalt mobbet” av både medelever, lærere, og andre voksne på skolen. Dessuten var det færre som opplevde digital mobbing enn “tradisjonell” mobbing, og at “(...) dette kan tyde på at digital mobbing ikke er like utbredt som “tradisjonell” mobbing.” (Wendelborg, 2012). Norske elever har dessuten mange nettsider de kan ta i bruk dersom de er usikre på hva som er lov eller om de opplever mobbing på nett, blant annet nettsiden dubestemmer.no som, via sine videoeksemplær, tar for seg digital mobbing. Videoene åpner for diskusjon i klasserommet. Medietilsynet har via sine nettsider samlet en del ressurser om [barn og medier](http://barn-og-medier.no)⁴⁰, det samme har Post- og teletilsynet gjort med nettsiden nettvett.no. Dessuten gir nettsiden barnevakten.no gode råd til barn, foreldre og lærere om blant annet digital mobbing.

Hva blir så lærerens rolle, hvis og når skolene integrerer sosiale medier som et verktøy i undervisningen? Det ideelle skolestyret bør, i følge Ohler (2012), engasjere studenter for å sette sine mål og programmer for å følge med den digitale utviklingen:

(...) This ideal school board engages in processes to harmonize its mission and programs with the digital frontier. (...) First, and most important, the board identifies how the community’s physical and virtual environments differ, then tailors its values inventory to reflect both. (...) Second, while balancing the need for safe and virus-free networks, the board considers how to provide access to the Internet – a prerequisite for being able to teach digital citizenship. Third, it empowers librarians and teachers to actively train students in the opportunities and ethics of digital activities, from searching for reliable information to understanding and avoiding cyberbullying. (Ohler, 2012)

Howard Rheingold (2010, sitert i Krokan, 2011) har identifisert fem dimensjoner av kompetanse for sosiale medier, såkalt *social media literacy*. Krokan (2011) påpeker at en slik kompetanseutvikling, dvs. å aktivt bruke mediene, å skaffe oss kunnskap, ferdigheter og holdninger om digitale tjenester, tar tid. På sikt krever det “(...) store

⁴⁰ <http://www.medietilsynet.no/no/Tema/Barn-og-unge/>

endringer i arbeidsprosesser, i lovverk og regler som styrer forvaltningen og i offentlig forvaltnings mangfoldige kulturer. (...)” (2011).

I dette kapittelet har jeg redegjort for hvilke læringssyn/-teorier jeg hadde med meg da jeg gikk inn i denne studien. Jeg har forklart begrepet *digital kompetanse*, samt sett nærmere på begrepene *Digital Natives* og *Digital Immigrants*. Jeg har også sett på IKT og sosiale mediers plassering i skolen i dag. Etiske spørsmål og dilemmaer er belyst. For alle disse emnene er det selvsagt mulig å utdype ytterligere, særlig siden *sosiale medier i grunnskolen* er et relativt lite utprøvd forskningsfelt hva jeg er kjent med. Videre i oppgaven vil jeg presentere det metodiske designet som ligger til grunn for denne studien.

3 DESIGN OG METODE

I min studie ønsker jeg å finne ut hva *elevene* tenker etter å ha brukt sosiale medier i undervisningen. Halvstrukturerte intervju med informanter basert på “de-som-vil” og får tillatelse hjemme, etter gjennomført undervisningsopplegg, vil få frem hva elevene mener rundt det å bruke sosiale medier som et verktøy i undervisningen. Til sammen utgjør dette et datamateriale på fem intervjuer, gjort med ti elever, refleksjonstekster fra alle 19 elevene som deltok i studien, samt observasjoner gjort via Facebook-gruppe og i klasserommet. Studien er en kasusstudie, gjennomført på et utvalg 9. klasseelever på en kombinert barne- og ungdomsskole.

Studien er meldt inn og godkjent av *Personvernombudet for forskning*, NSD. Godkjent søknad ligger som [vedlegg 2](#).

I denne delen av oppgaven vil jeg vise hvilken forskningsmetode jeg har arbeidet etter, og presentere mine datainnsamlinger. Jeg vil begrunne valget av metode, samt se nærmere på pålitelighet og validitet av valgt metode og datainnsamlinger. Jeg vil også ta for meg utvalget for denne studien.

3.1 BEGRUNNELSE FOR VALG AV KVALITATIV METODE OG KASUSSTUDIE

3.1.1 KVALITATIV METODE

Kvalitativ forskning er en situert aktivitet som plasserer observatøren eller forskeren i et verdensperspektiv (Denzin & Lincoln, 2011, s. 3). Mangfoldet den kvalitative metoden representerer, slik som kasusstudier, personlig erfaring, selvanalyse, observasjon, intervju m.m. (2011, ss. 3-4), samt mulighetene kvalitative studier åpner for i forhold til å forstå mennesker og deres handlinger (Grimen, 2004), gjør at kvalitativ metode appellerer til meg som forsker i forhold til temaet jeg vil forske på.

Det snakkes og skrives mye om å møte elever der de er, enten det er faglige utfordringer for eleven i 10. klasse som er lei av skolen, eller å sette seg ned på huk for å snakke med førsteklassingen som ikke forstår sin rolle i leken. Det å møte elevene der de er, er etter

min mening et av de viktigste elevsynene en lærer kan ha. Som nevnt innledningsvis bruker ungdommene i dag sosiale nettsamfunn, mens skolene legger i liten grad til rette for dette. I det nye rammeverket for grunnleggende ferdigheter er sosiale medier inkludert som en del av de digitale ferdighetene under ferdighetsområdene *Kommunisere* og *Digital dømmekraft* (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 7). Kan det bety en økende aksept for sosiale medier også i grunnskolen? Hva mener elevene?

Jeg er ikke ute etter å kartlegge elevers bruk av sosiale medier, eller å finne ut en prosentandel som sier seg enig eller uenig i en påstand. Jeg vil finne ut hva elevene tenker etter å ha brukt slike verktøy i undervisningen, ut fra hva de mener er deres forutsetninger og ut fra hva faglærer og jeg som forsker klarer å formidle til dem i løpet av pilotprosjektet⁴¹. En kvantitativ metode som bruker tall og statistikk for å analysere seg frem til et svar som kan generaliseres til befolkningen, er derfor ikke mitt mål. Min overordnede problemstilling åpner ikke for fasitsvar; den åpner for ett perspektiv av opplevelser vi som lærere kanskje glemmer en gang i blant.

Kvalitative studier er gjort med utgangspunkt i at forskeren har med seg et sett av antagelser eller et syn på verden som styrer eller rettleder deres forskning (Postholm, 2010, s. 33). I teorikapittelet mitt i selve masteroppgaven tok jeg for meg sosiokulturell læringsteori og konnektivisme, og går dermed ut fra at læring kan forstås som en sosial prosess og det sosiale fellesskapet er viktig (Imsen, 2006, s. 251). Ettersom vi nå også har tilgang på helt andre verktøy enn tidligere, har jeg også med meg antagelser om at individet kan skaffe seg kunnskap om et emne ved å vurdere et mangfold av meninger opp mot hverandre og gjerne også finne ny kunnskap (Cook, 2012, s. 48).

I følge Postholm er det tre ulike begreper som gjerne står sentralt i kvalitativ forskning: *ontologi*, *epistemologi* og *aksiologi* (2010, s. 33). Aksiologi betegner læren om verdier. Alle kvalitative studier er verdiladet, og en kvalitativ forskers individuelle teorier eller subjektive meninger kan farge forskningsarbeidet (2010, s. 35). Selv om aksiologi vil inngå i min studie, vil dette kun angå etiske hensyn og ikke selve forskningsspørsmålet. Ontologisk tilnærming fokuserer på virkeligheten og hvordan den er, og sier noe om hvordan virkeligheten fortoner seg for en kvalitativ forsker (2010, s. 34). Ontologien er

⁴¹ Se [3.2 Utforming og utvalg](#)

basert på en bestemt oppfatning om hva sosiale fenomener *er* og hvordan de eksisterer (Grimen, 2004, s. 277). Epistemologi dreier seg i kvalitativ forskning om forholdet mellom den som forsker, og de det forskes på (Postholm, 2010, s. 34). Virkeligheten konstrueres i møte mellom forskeren og personene som deltar i studien, og skillet mellom epistemologi og ontologi kan derfor, i følge Postholm (2010), bli noe uklart. Hun forklarer forskjellene med et eksempel:

(...) Det kan ikke eksistere noen uenighet om hvor mange pulter det er i et klasserom. Hvordan pultenes plassering kan ha betydning for læringsaktivitetene i klasserommet, kan det derimot være ulike synspunkter på. Disse synspunktene kan forskeren få en forståelse for i interaksjonen med deltakerne. (...) (Postholm, 2010, s. 35)

Mens den ontologiske tilnærmingen handler mer om å forklare virkeligheten og å se på fenomener som allerede er, handler altså epistemologien om forholdet mellom forsker og de det forskes på, og virkeligheten konstrueres mellom disse. Min studie vil ha en ontologisk-epistemologisk tilnærming. Jeg er i hovedsak ute etter å forklare virkeligheten – ut fra en virkelighet som blir konstruert mellom forsker og forskningsdeltakerne. Med dette mener jeg at ettersom studien min er en utforskende og forklarende studie⁴², vil jeg bruke epistemologisk tilnærningsmåte i den utforskende delen av studien⁴³, og ontologisk tilnærming i den forklarende delen av studien⁴⁴.

3.1.2 KASUSSTUDIER

Kasusstudier egner seg særlig til problemstillinger som starter med “hvordan” eller “hvorfor”, i følge Yin (2003, s. 5). Han deler kasusstudier opp i tre forskjellige områder: forklarende (*explanatory*) kasusstudier, utforskende eller undersøkende (*exploratory*) kasusstudier og beskrivende (*descriptive*) kasusstudier (2003, s. 1). Yin fordeler så disse tre typene kasusstudier mellom typer forskningsspørsmål: *hvem*, *hva*, *hvor*, *hvordan* og *hvorfor*. *Hva*-spørsmålene (også *hvem*-, *hvor*-, *hvor mange*- og *hvor mye*-spørsmål) er ofte koblet opp mot utforskende kasusstudier, *hvordan*- og *hvorfor*-spørsmålene mot

⁴² Se [3.1.2 Kasusstudier](#)

⁴³ Å finne ut hvordan elever i 9. trinn opplever undervisningen, når sosiale medier er vektlagt som verktøy vil være en utforskende del og må ha en epistemologisk tilnærming ettersom virkeligheten skal konstrueres; elevene har ikke brukt sosiale medier som en del av undervisningen tidligere og dette er heller ikke vanlig praksis på vår skole

⁴⁴ ettersom jeg vil få innsikt i hvilke tanker elevene gjør seg etter utprøving av disse verktøyene, er virkeligheten allerede konstruert og skal forklares av forsker ut fra den virkeligheten elevene har illustrert. Ut fra disse tankene vil det også være naturlig å se på faktorer som lærere bør ta hensyn til etter studien.)

forklarende og beskrivende kasusstudier (2003, ss. 5-7). Myklebust (2002) deler også kasusstudier opp i tre deler; *ekte kasusstudier*, hvor det er kasuset selv som er av interesse, *instrumentelle kasusstudier*, hvor målet er å undersøke et bestemt kasus for å få innsikt i en problemstilling eller for å utvikle teori, og *kollektive kasusstudier* som baserer seg på flere instrumentelle kasusstudier som blir utførte på forskjellige steder omtrent på samme tid (2002, s. 426). Min studie er en utforskende (grunnet forskningsspørsmålene) og forklarende (grunnet overordnet problemstilling) kasusstudie, samtidig som den er en instrumentell studie, grunnet formålet med studien. I denne studien er det elevene og de sosiale mediene som ble tatt i bruk, som danner mitt kasus.

Til forskjell fra historiske studier har kasusstudien en stor variasjon av datainnsamlingsstrategier som ikke ville vært tilgjengelig i en historisk studie. En historisk studie kan se på et fenomen eller et forhold innad i en kontekst, men som regel gjelder dette et fenomen eller et forhold som har skjedd, ikke som skjer der og da (Yin, 2003). Kasusstudien skiller seg også ut fra eksperimentelle studier, som skjer når forskeren kan manipulere det som skjer, direkte, presist og systematisk. Kasusstudie som metode blir valgt når forskeren er ute etter å se på et fenomen eller et forhold innad i en kontekst (Yin, 2003, s. 13). Yin påpeker likevel at selv om det er forskjeller blant metodevalgene, vil disse kunne overlappe hverandre (2003, s. 8).

En kasusstudie kan ligne på et eksperiment, i følge Myklebust (2002), grunnet likhet i forskningsspørsmål og få forskningseninger. Studiene er oftere induktive enn deduktive; en tar utgangspunkt i det konkrete og særegne, og drar så konklusjoner til mer allmenne forhold (2002, s. 426).

Kasusstudier er en omdiskutert metode, ettersom det ikke er enighet i hvor vidt man kan generalisere fra slike studier. Uenigheten har ligget særlig rundt instrumentelle og kollektive kasusstudier, hvor "(...) Dei fleste av desse forskarane vil nok meine at målet med slike studiar er å gi eit bidrag til vitenskapleg generalisering. (...)" (Stake, 2000, sitert i Myklebust, 2002, s. 433).

3.1.3 KLASSEROMSFORSKNING

I og med at jeg arbeider ved skolen hvor jeg har gjennomført studien, kan det være relevant å trekke inn klasseromsforskning som en del av design og metode. Min rolle i pilotprosjektet og de to undervisningsoppleggene var i all hovedsak forsker, men å lære elevene å bruke de digitale verktøyene var også min oppgave. Jeg ble dermed en slags IKT-lærer, og var aktiv deltaker i kollokviegruppen på Facebook. En klasseromsforsker “(...) vil rette fokus mot handlinger i klasserommet som krever å bli nærmere utforsket, slik at undervisningspraksisen kan bedres. (...)” (Postholm, 2010, s. 37). Grimen (2004) påpeker også relasjonen mellom forsker og forskningsobjekt, og dersom denne er kommunikativ fører det til at deltakerne i studien blir samtalepartnere eller diskusjonspartnere og dermed kan stille seg kritisk til alt det forskeren gjør (2004, s. 290). Selv om jeg i svært liten grad kan ses på å ha vært en tradisjonell lærer i et tradisjonelt klasserom for denne elevgruppen, kan jeg kanskje ses på som en lærer innenfor *Flipped Classroom* – tenkningen, ettersom jeg var en aktiv deltaker i kollokviegruppen på Facebook. En klasseromsforsker bør derfor være observant på en slik kritisk tenkning og hvordan han trer frem for å finne svar på sine forskningsspørsmål.

3.1.4 DRØFTING AV VALGT METODE

Kvalitative studier som denne studien kan være en selvstendig kilde til innsikt, som lite sannsynlig kan skaffes på andre måter. Slike selvstendige kilder gir muligheten til å forstå et fenomen “innenfra”, da vi får vite tankene og erfaringene til menneskene som deltar i studien (Grimen, 2004, ss. 245-246). I min studie er det nettopp disse tankene jeg er ute etter, og de kunne nok ikke kommet så klart frem ved eksempelvis en spørreundersøkelse eller ved å føre statistikk.

Samtidig medfører en kvalitativ studie stor frihet når det gjelder forskerens egen dømmekraft og vurderingsevne. Dette kan i følge Grimen dreie seg om studier som ikke er direkte gjentakbare og at datamaterialets forhold til hverandre er vurdert av forskeren (2004, s. 248). Ved at jeg har inkludert drøftinger om fordeler og ulemper ved et slikt undervisningsopplegg for å gi innspill til lærere som vil prøve dette, har jeg lagt til rette for at resultatene fra kassustudien skal kunne brukes av andre.

Uansett hvilket resultat jeg oppnår i studien, kan jeg ikke generalisere disse resultatene til resten av landets skoler slik en kvantitativ studie kunne ha gjort (Grimen, 2004, s. 249). Kasusstudier kan derimot generaliseres til teoretiske påstander, dog ikke til befolkningen (Yin, 2003, s. 10) – men her er det i følge Myklebust (2002) diskusjoner når det gjelder instrumentelle kasusstudier. Ettersom jeg også skal gjennomføre et halvstrukturert gruppeintervju, kan intervjuets retning gå ulikt for hvert intervju. Dette medfører at generalisering ut fra intervjuene ikke er mulig, i følge Grimen (2004, s. 249). Dette betyr ikke at mine funn ikke kan overføres til andre elever ved andre skoler:

(...) That knowledge cannot be formally generalized does not mean that it cannot enter into the collective process of knowledge accumulation in a given field or in a society. Knowledge may be transferable even where it is not formally generalizable. (...) (Flyvbjerg, 2011, s. 305)

En kasusstudie har den fordelen at en kan bruke mange forskjellige datainnsamlingsstrategier, og at forskningen foregår i selve praksisen (Postholm, 2010, s. 137). At forskningen foregår i egen praksis kan også ses på som noe negativt, da dette kan farge mitt datamateriale når dette skal analyseres (2010, s. 141), samt påvirke relasjonen til elevgruppen (Grimen, 2004). Som forsker må jeg derfor være systematisk i min analyse av datamaterialet. Særlig gjelder dette da noe av kritikken kasusstudier har fått, er at de tar for lang tid og resulterer i store, ikke-lesbare dokument og at det er vanskelig å skrive en god avhandling basert på en kasusstudie (Yin, 2003, s. 11).

3.2 UTFORMING OG UTVALG

Skolen hvor kasusstudien er gjennomført ligger i landlige omgivelser, omtrent tre mil fra en mindre by. Skolen er en kombinert barne- og ungdomsskole, og har to paralleller på ungdomstrinnene. Et utvalg 9. klassinger (19 stk.) gikk først gjennom et pilotprosjekt (Yin, 2003, ss. 78-80)⁴⁵ og deretter et todelt undervisningsopplegg hvor de produserte saktekster via bloggverktøyet WordPress. Saktekstene handlet om samfunnsfaglige tema, og forsker har samarbeidet med faglærer i samfunnsfag. I tillegg har elevene brukt mikrobloggerverktøyet Twitter, hvor de har publisert Twitter-meldinger⁴⁶ med forskjellig innhold – også knyttet opp mot samfunnsfaglige tema. Elevene har brukt Facebook aktivt i skriveprosessen, men som en kollokviegruppe. Her har jeg vært

⁴⁵ Yin bruker begrepet pilotstudie (2003, ss.78-80).

⁴⁶ Videre vil Twitter-meldinger og det å bruke dette verktøyet refereres til som: twitre, twitring (s.) og tweet (v.).

medlem, som en lærerrolle. Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) lå alltid til grunn, og elevene hadde lærebok og tradisjonell undervisning som sine medelever i parallellklassen.

Alle elevene har deltatt i pilotprosjektet og i det todelte undervisningsopplegget. Hvordan pilotprosjektet og det todelte undervisningsopplegget så ut, er illustrert i tabell 7 nedenfor:

Tabell 7: Illustrasjon over pilotprosjekt og todelte undervisningsopplegg.

	Tid fra utlevert oppgave til innlevering:	Oppgaver				
		Blogging			Twitter	
		Tema	Skrivemengde	Valgmuligheter	Tema	Mengde
Pilotprosjekt	4 uker + ferieuke	Norsk historie 1800-1900. <i>Målform: nynorsk</i> Europeisk historie 1800-1900. <i>Målform: bokmål.</i>	Tre blogginnlegg: 300-400 ord 300-400 ord 500-700 ord	Norsk historie: 6 ulike oppgaver Europeisk historie: 6 ulike oppgaver	Som for blogginnlegg, også valg av målform.	Fire tweets av relevans for tema.
Undervisningsopplegg 1	2 uker	Mellomkrigstiden i Norge, Europa og verden for øvrig. <i>Målform: nynorsk, bokmål eller engelsk.</i>	Ett blogginnlegg: 500-700 ord.	Totalt: 6 ulike oppgaver	Josef Stalin, den russiske revolusjonen, norsk politikk, valgfri fra blogginnlegg.	Fire tweets, styrt av tema og av video/bilde/lenke.
Undervisningsopplegg 2	2 uker	Forbruker-samfunnet	Ett blogginnlegg av valgfri lengde.	Åpen oppgave ut fra tema.	Som for blogginnlegg.	Tre tweets, styrt av tema og av video/bilde/lenke i to av disse.

[Tilbake til tabelloversikt](#)

Ti av elevene deltok på intervju ut fra tilgjengelighetsprinsippet, og jeg risikerte dermed å få et skjevt utvalg av informanter, noe som er en av de største farene ved slike opplegg (Grimen, 2004, s. 243). Ut fra de observasjoner jeg har gjort i klasserommet og i kollokviegruppen på Facebook, vil jeg påstå jeg har et jevnt utvalg av informanter hvis følgende ligger til grunn: a) digital kompetanse observert, b) digital kompetanse rapportert av elever, c) interesse for eller utforsking av blogging tidligere, eller deltakelse i sosiale medier og d) aktivitet og passivitet i kollokviegruppen på Facebook. Elevene som meldte seg frivillig som intervjudeltakere fikk et nytt slikt skriv hjem til foresatte, [vedlegg 6](#), hvor foresatte måtte signere dersom de tillot at eleven deres kunne delta på intervju. Alle elevene fikk samtykke fra foresatte om å være med i studien, og alle elevene som hadde meldt seg som intervjuobjekter, fikk samtykke fra foresatte.

Videre i oppgaven vil jeg presentere informantene i min studie, men jeg vil først fortelle litt om skolens begrensninger i forbindelse med denne studien.

3.2.1 SKOLENS BEGRENSNINGER

Elevnettverket i kommunen er likt for alle skolene, og ansatte får ikke være venner med elevene på Facebook før ett år etter de har gått ut av skolen. De aller fleste sosiale medier er utilgjengelige for elevene via elevnettet. Fra 5. trinn og oppover har elevene lov til å ta med seg mobiltelefonen på skolen, så lenge denne er innstilt på lydløs i timene og blir kun brukt i friminuttene. Mange av elevene har en smarttelefon, og mange av disse igjen har 3G – muligheter. Elevene ble derimot aldri oppfordret til å bruke telefonens datatrafikk.

Bloggverktøyet WordPress var åpent for elevene. Mikrobloggeringsverktøyet Twitter og nettsamfunnet Facebook var derimot sperret for elevene gjennom hele perioden, og derfor ble all sosial mediebruk gjort hjemme som lekse i samfunnsfag. Det lyktes meg heller ikke å få åpne disse to nettstedene for elevene, da det ville oppleves som urettferdig for de elevene som ikke fikk bruke disse nettstedene. Jeg hadde på forhånd avklart med ledelsen på skolen om at elevene i denne klassen fikk lov til å bruke disse nettstedene i undervisningen; det var mer et teknisk spørsmål om hvor vidt vi fikk til å åpne opp for disse nettstedene for kun ett aksesspunkt eller for brukernavnene tilknyttet eleven, og et ønske om å inkludere alle elevene og alle skolene dersom man først skulle gjøre noe slikt.

Tall fra GSI viser at skolen som helhet har i overkant av tre elever per maskin. Maskinene som hører til ungdomstrinnet er av varierende kvalitet; noen av maskinene bruker svært lang tid på å starte opp, mens andre maskiner er klare til bruk raskt etter eleven har trykket på maskinen. Alle maskinene kjører Windows 7.

De ti informantene som har stilt opp til intervju, er presentert enkeltvis videre i oppgaven.

3.2.2 INFORMANT A

Informant A er en jente som er glad i å skrive. Hun har tidligere prøvd å blogge, og har blogget aktivt i perioder. WordPress var derimot et ukjent bloggverktøy for henne. Hun hadde også Twitter-konto før vi startet studien. Denne hadde hun for å følge med på hva de store kjendisene skrev. Favorittfaget er norsk. Informant A gjennomførte individuelt intervju.

3.2.3 INFORMANT B

Informant B er en gutt som er svært deltagende i klasserommet. Han hadde aldri prøvd blogging før, og leste heller ikke andre sine blogger. Twitter-konto hadde han heller ikke før studien. Samfunnsfag er det beste faget etter hans oppfatning, og han er veldig glad i å bruke datamaskinen i skolesammenheng. Informant B gjennomførte gruppeintervju.

3.2.4 INFORMANT C

Informant C er en gutt som selv mener han er en svak skriver, og sliter med å skrive riktig. Han hadde ikke prøvd blogging før, men hadde lest et par blogger. Twitter-konto hadde han opprettet, men hadde ikke brukt denne til noe spesielt – han opprettet denne fordi det var nytt og spennende. Favorittfagene er kroppsøving og samfunnsfag, og han liker godt å jobbe med skolearbeid via datamaskinen. Informant C gjennomførte gruppeintervju.

3.2.5 INFORMANT D

Informant D er en jente som selv mener at hun er svært svak når det gjelder å arbeide med digitale verktøy. Hun hadde ikke prøvd blogging før, men hadde lest en del blogger. Bloggene hun hadde lest tidligere, var av “rosablogger” – typen. Hun hadde ikke Twitter-konto før studien. Informant D gjennomførte gruppeintervju.

3.2.6 INFORMANT E

Informant E er en jente som liker å skrive, men har hatt andre ting å tenke på i perioden for studien. Hun hadde bloggkonto før studien, og brukte denne aktivt. Hun hadde ikke Twitter-konto. Favorittfagene er kroppsøving, mat og helse, engelsk og samfunnsfag. Fra en skala fra 1 til 10 hvor 10 er best, sier hun at det å arbeide med datamaskin i skolesammenheng får 8 til 9. Informant E gjennomførte gruppeintervju.

3.2.7 INFORMANT F

Informant F er en gutt som aldri har prøvd seg på blogging. Han hadde ikke Twitter-konto før studien. Informant F gjennomførte gruppeintervju.

3.2.8 INFORMANT G

Informant G er en gutt som aldri har prøvd seg på blogging. Han har tidligere opprettet seg en Twitter-konto, for moro skyld. Favorittfagene er naturfag, samfunnsfag og kroppsøving, og han liker veldig godt å bruke datamaskinen som et verktøy for skolearbeid. Informant G gjennomførte gruppeintervju.

3.2.9 INFORMANT H

Informant H er en gutt som aldri har prøvd seg på blogging. Han hadde heller ikke Twitter-konto før studien. Informant H gjennomførte individuelt intervju.

3.2.10 INFORMANT I

Informant I er en gutt som aldri har prøvd seg på blogging. Han hadde heller ikke Twitter-konto før studien. Favorittfagene er kroppsøving og samfunnsfag, og han liker å arbeide med datamaskinen til skolearbeidet. Informant I gjennomførte gruppeintervju.

3.2.11 INFORMANT J

Informant J er en gutt som aldri har prøvd seg på blogging. Han hadde heller ikke Twitter-konto før studien. Han er glad i fagene matematikk, naturfag og kroppsøving,

og er veldig glad i å arbeide med datamaskin som verktøy. Informant J gjennomførte gruppeintervju.

Mine intervjuinformanter består dermed av tre jenter og syv gutter. Alle jentene har prøvd seg på blogging før eller har lest blogger. Guttene har ikke prøvd blogging før, og har heller ikke lest andre blogger. To av informantene har opprettet seg en Twitter-konto tidligere. Informanter utover disse har ikke gjennomført intervju, og vil følge alfabetet. Disse informantene har kommet med sine meninger og tanker via refleksjonstekstene. De ti informantene jeg har intervjuet ble alle spurt om de kunne tenke seg å gjennomføre et slikt prosjekt igjen. Alle ti informantene stilte seg positive til dette.

3.3 DATAINNSAMLINGER

I følge Yin er det viktig for en kasusstudie å bruke mange kilder for datainnsamlingen (2003, s. 97). Jeg har derfor valgt å bruke tre typer datamateriale.

Datainnsamlinger ble gjort både fra pilotprosjektet og fra det todelte undervisningsopplegget. Elevene fikk god forberedelsestid til undervisningsopplegget via pilotprosjektet, og dette ga forsker og faglærer mulighet til å justere oppgavetekst m.m. til det todelte undervisningsopplegg.

Etter hvert undervisningsopplegg og også etter pilotprosjektet, leverte elevene inn en refleksjonstekst via Itslearning. Både refleksjonstekstene og observasjoner i klasserommet og i kollokviegruppen på Facebook er datainnsamlingsstrategier jeg har benyttet meg av, i tillegg til tre til fem gruppeintervju etter endt undervisningsopplegg. Elevene fikk også tilbud om å gjennomføre intervjuet individuelt.

3.3.1 REFLEKSJONSTEKSTER

Mal til refleksjonstekst er vedlagt som [vedlegg 4](#).

Elevene har fått forhåndsstilt noen spørsmål som de skal svare på i en refleksjonstekst. Her har faglærer og forsker vært nøye med å forklare begreper, og avklare forventninger – både skriftlig og muntlig. I løpet av pilotprosjektet fikk elevene også tilgang på en mal

de kunne benytte seg av dersom de fant det vanskelig å skrive fra et blankt dokument. Dette dokumentet ble utarbeidet av forsker, og jeg prøvde å forholde meg så nøytral som mulig i spørsmålsformuleringene. Det var ikke et krav om å bruke denne malen.

3.3.2 INDIVIDUELT- OG GRUPPEINTERVJU

Foreløpig intervjuguide er vedlagt som [vedlegg 3](#).

I intervju med barn er det ekstra viktig å unngå ledende spørsmål, og å bruke alderstilpassede spørsmål. Jeg måtte også være forsiktig med å stille lange og komplekse spørsmål, eller flere spørsmål i samme spørsmålet mitt (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 158). I intervjuguiden har jeg prøvd på å unngå dette. Disse elevene er dog ungdommer, 14 og 15 år, slik at jeg økte nivået en del i forhold til Piaget som vist i *Det kvalitative forskningsintervju* (2010, s. 157).

3.4 PÅLITELIGHET OG VALIDITET

Når eleven får gi tilbakemelding skriftlig via en refleksjonstekst, kan det føre til at eleven gjerne er litt ærligere enn hva som gjerne kunne vært tilfelle under et intervju eller en samtale. I tillegg kan eleven si med egne ord hva som var bra eller dårlig, fremfor i et spørreskjema hvor alternativene allerede er gitt til eleven. Dette medfører at jeg som forsker har større forutsetninger for å finne svar på den overordnede [problemstillingen](#) min.

Naturlig nok har jeg som forsker gått inn i forskningsfeltet med forventninger og antagelser, og teori som har bekreftet og avkreftet disse antagelsene. I tillegg har jeg interesse for IKT, og har brukt verktøyene elevene brukte både aktivt og inaktivt. Mine observasjoner kan dermed både “(...) *farges og blendes av forforståelsen forskeren møter feltet med.*(...)” (Postholm, 2010, s. 57). Disse antagelsene vil likevel være til hjelp, da det vil føre til at jeg går inn i forskningsfeltet med bakgrunnskunnskap som andre gjerne ikke har (2010).

I tillegg kan relasjonen som elevene føler de oppnår ved at jeg er aktiv i kollokviegruppen, ha noe å si for kvaliteten. Her er jeg jo både observatør og aktiv

deltaker. Det medfører at jeg må forholde meg til elevenes innstillinger til forskningen, begrepskrasj og hvordan jeg forklarer og lærer fra meg (Grimen, 2004, s. 290). Samtidig er alle disse tre aspektene viktig informasjon for meg som forsker, da de er en del av observasjonene jeg gjør. De vil være med på å gi meg svar på den overordnede problemstillingen min og for å kunne gi et svar på forskningsspørsmålene mine som angår lærerens arbeid senere. Det største problemet blir nok uansett å forholde seg så nøytral som mulig, uten å påvirke resultater.

I min studie har jeg i hovedsak valgt å forholde meg til det halvstrukturerte intervjuet (Postholm, 2010, ss. 73-74). Dette intervjuet foregikk etter at undervisningsoppleggets andre periode var over, og besto av tre gruppeintervju med tre og to deltakere, samt to individuelle intervju. Fordelen med et gruppeintervju kan være at jeg da får flere i tale enn ved et individuelt intervju, og at de sier det de mener fremfor det de tror jeg vil høre. Ulempen kan være at de vil henge seg på hverandres meninger, og at jeg dermed ikke vil få et helt reelt resultat (Postholm, 2010, ss. 72-73).

3.5 ANALYTISK TILNÆRMING

Den foretrukne, analytiske tilnærmingen til kasusstudier er i følge Yin å støtte seg til teoretiske påstander som førte til kasusstudien i utgangspunktet. Disse påstandene har ført til valg av datamateriale (2003, ss. 111-112). Selv om jeg ikke er faglærer i samfunnsfaget for elevene, er jeg likevel veldig synlig, og teoretiske analyser er dermed spesielt viktig i mitt arbeid (Postholm, 2010, s. 100).

Ettersom datamaterialet mitt består av transkriberte intervju, refleksjonstekster og nedskrevne observasjoner, skal jeg analysere og tolke tekster. I et hermeneutisk synspunkt er

(...) fortolkningen av mening det sentrale tema i forbindelse med en spesifisering av de formene for mening som søkes, og oppmerksomhet ovenfor de spørsmålene som stilles til en tekst. (...) Formålet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr. (...) (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 69).

Denne formen for analyse gjør at jeg lettere kan finne svar på både den overordnede problemstillingen min og forskningsspørsmålene.

Intervjuene ble transkribert via programmet Express Scribe Pro, og sortert i koder og tabeller ut fra antatte resultat og de spørsmål jeg stilte (Yin, 2003, s. 116). Refleksjonstekstene ble sortert på samme måte, men disse var nedskrevet i skriveprogram fra før. Observasjonene jeg gjorde ble notert ned i notatblokk og organisert på datamaskinen i selvlagde mapper ut fra sorteringen. Deretter ble datamaterialet analysert ut fra de teoretiske perspektivene jeg har med i [teorikapittelet](#) mitt.

3.6 UTFORDRINGER MED VALG AV DESIGN OG ETISKE SPØRSMÅL

Det har de siste årene blitt en kjent sak for de som følger med på de digitale ferdighetene i skolen, at elevene våre ikke er så “digitalt kompetente” som vi skulle ønske. Jeg har gått inn i kassustudien med forbehold om at elevene er på ulike nivå, også når det gjelder digital kompetanse/digitale ferdigheter.

En annen utfordring var å finne et bloggverktøy som hadde de personverninnstillingene som er nødvendige for å ivareta elevens anonymitet. I tillegg skulle bloggverktøyet være reklamefritt. I forbindelse med studier har jeg selv prøvd ut bloggleverandøren WordPress. De leverer reklamefrie blogger som også har personverninnstillinger som gjør at kun de som er inviterte av bloggforfatteren, kan se bloggen.

Personvern var også en utfordring når det kom til Twitter. Ettersom denne tjenesten er ekstremt åpen, fikk elevene tydelige instruksjoner om å velge et brukernavn som på ingen måte kunne assosieres med dem selv. De ble også oppfordret til å “låse” kontoen sin, slik at bare de som eleven selv godkjente fikk anledning til å følge det de twitret.

For å få foresatte med på laget ble et tosidig informasjonsskriv, [vedlegg 5](#), signert av rektor og av meg sendt hjem sammen med eleven. I tillegg medfulgte et samtykkeark som skulle returneres til skolen. Alle elevene fikk samtykke fra foresatte om å være med i studien, og alle elevene som hadde meldt seg som intervjuobjekter, fikk samtykke fra foresatte.

En utfordring som særlig faglærer møtte på under pilotprosjektet, var om elevene hadde kopiert direkte eller om de faktisk hadde satt seg inn i stoffet. En blogg har ingen plagieringskontroll slik som Itslearning har. Vi ba derfor elevene om å bruke flere kilder, og de ble også testet i emnet de hadde hatt i løpet av pilotprosjektet for å sikre at elevene hadde tilegnet seg kunnskap.

Et etisk aspekt som gjerne er vel så viktig, er hva Nome har påpekt i sin masteroppgave i pedagogikk i 2011; dette med lærerrolle og elevrolle:

(...) Det skjer en avhierkarisering av forholdet mellom lærer og elev og mellom skolekunnskap og hverdagsviten. Nære og forpliktende arbeidsfellesskap i skolen, hvor roller mellom de ulike aktørene og arenaene er avklart, vil samtidig erstattes av tette, men flyktige nettverk hvor grensene mellom arbeid og underholdning, så vel som mellom generasjonene, viskes ut. (...) (Nome, 2011, s. 77)

Dette er noe både faglærer og forsker bør ta hensyn til. Vi har vært klare på å skille mellom oss to; spørsmål som gjelder samfunnsfaget går til faglærer, enten på skolen eller via kollokviegruppen. De spørsmålene som kommer i kollokviegruppen, svarer læreren på når elevene kommer på skolen. De spørsmålene som angår digitale ferdigheter, har blitt stilt til forsker via kollokviegruppe, på skolen og via chat. Disse har forsker svart på i de fora spørsmålene har blitt stilt, og summert opp på skolen, på Itslearning og på felles vegg i kollokviegruppe.

Før elevene lagde kollokviegruppe på Facebook var det selvsagt viktig for forsker og faglærer at alle hadde en profil på dette nettsamfunnet. Det viste seg at hver eneste elev hadde en profil her – men for å være sikre på at all informasjonen som ble gitt i kollokviegruppen rakk ut til alle, ble alt også lagt ut på Itslearning. I tillegg var ingenting av det som vi snakket om i kollokviegruppen nytt stoff; det hadde på forhånd blitt gjennomgått på skolen.

I neste kapittel vil jeg presentere funnene jeg har gjort i denne studien.

4 PRESENTASJON AV FUNN

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere de funnene jeg har gjort etter endt pilotprosjekt og todelt undervisningsopplegg. Formålet med denne studien var å få innsikt i elever på 9. trinnets opplevelser ved bruk av sosiale medier i undervisningen, og å drøfte fordeler og ulemper med en slik undervisningsform. I dette kapittelet vil jeg kun presentere funn; drøfting av både funn og av fordeler og ulemper med en slik undervisningsform vil jeg komme tilbake til i mitt drøftingskapittel.

4.1 EN KORT PRESENTASJON AV INFORMANTER

Mine informanter⁴⁷ består fullt og holdent av elever ved 9. trinn. Jeg har ikke brukt lærere eller andre voksne som informanter for funn i denne oppgaven, men som deltagere for innspill til drøftingskapittelet.

Elevene er født og oppvokst i Norge, og er alle 14 og 15 år. Klassen er som mange andre klasser; elevene får karakterer i det ene og det andre spekteret av skalaen. Det er ikke en klasse kun bestående av flinke skribenter eller av svake skribenter. I friminuttene spiller de fotball, prater med hverandre, spiller på nettbrett eller på mobilen, eller går tur rundt skolen.

Videre i dette kapittelet vil begrepene *elever* og *informanter* bli brukt om hverandre. *Elever* vil i all hovedsak bli brukt når det er snakk om hva elevene *som gruppe* har gjort, og hvilke funn jeg har gjort for elevgruppen som helhet. *Informanter* vil i all hovedsak bli brukt når det er snakk om den *enkelte elev* sine meninger og tanker.

4.2 OPPGAVETYPEN

Oppgavetypene er illustrert i [3.2 Utforming og utvalg](#).

Elevene fikk utlevert en [mal for refleksjonstekst](#) de kunne bruke dersom de ville. Begrepet *refleksjon* ble forklart i klasserommet ved oppstart av pilotprosjektet.

⁴⁷ For en grundigere presentasjon av den enkelte informant, se [3.2 Utforming og utvalg](#)

4.2.1 TIDSBRUK

Elevene leverte inn en refleksjonstekst etter pilotprosjektet, en etter første del av undervisningsopplegget og en etter andre del av undervisningsopplegget. I disse tekstene fikk både forsker og faglærer mye god informasjon om hvordan vi kunne arbeide videre i undervisningsopplegget, hva vi gjorde riktig og hva elevene ville endre, samt en form for progresjon. Det som kom frem i løpet av pilotprosjektet, var a) for lang tid til å gjennomføre oppgavene og b) for mange oppgaver å velge mellom:

Dette var desidert en stor oppgave. Hadde det ikke vært for ferieuken, tror jeg ikke at jeg hadde blitt ferdig. (...) Det er vel kanskje fordi jeg ikke er så flink til å sett meg ned i ukedagene og konsentrere meg. (...) ([Informant J](#) etter pilotprosjektet)

Det var mye bedre å ha denne tidsfristen enn forrige gang. Det var passe med oppgaver, og jeg følte at jeg hadde god tid. (...) (Informant J etter undervisningsopplegg del 1)

Det var lett å forstå oppgaveteksten. Læreren vår ga oss masse tips. Vi hadde god tid på oss.(...) (Informant J etter undervisningsopplegg del 2)

Informant J er her en god representant for resten av elevgruppen. Elevgruppen som helhet mente at pilotprosjektet inneholdt for mange oppgavevalg og hadde et alt for langt tidsperspektiv. De klarte ikke å sette seg ned i uke 1 for å arbeide med noe som ikke skulle leveres før i uke 4 – og mange satt siste helgen for å jobbe med bloggpostene sine. Det var for øvrig et par av elevene som ikke delte informant A sitt syn om pilotprosjektet:

Jeg synes at jeg har arbeidet ganske bra med dette temaet, men har fått litt liten tid. (...) Det har vært maks to kvelder hvor jeg ikke har jobbet med bloggingen i det hele. (...) Det har vært litt ekstra stress fordi jeg følte selv at jeg lå langt bak de andre siden jeg ikke fikk anledning til å skrive i ferien. (...) ([Informant D](#) etter pilotprosjektet)

Ettersom det var så stor enighet rundt tidsbruk og mengden på oppgaver, kortet vi ned skriveperioden i selve undervisningsopplegget til to uker og seks oppgaver totalt å velge mellom for blogging. Elevene trengte heller ikke å skrive tre blogginnlegg, men ett.

4.2.2 OPPGAVETYPENE OG KILDER

Første del av undervisningsopplegget omhandlet mellomkrigstiden. Av tabell 7 kommer det frem at elevene fikk seks oppgaver å velge mellom for blogginnlegget de skulle

skrive. I refleksjonsteksten skrev de blant annet om kilder og hvilke kilder de skulle bruke.

Det var lett å finne kilder som omhandlet temaet jeg skulle skrive om. Jeg søkte etter “Mellomkrigstiden i Norge” på Google.(...) (Informant K)

Jeg fant mange kilder, men benyttet nesten bare en, som var stappfull av informasjon. Jeg søkte på Google, så kom den frem. (Informant L)

Jeg synes oppgavene til Twitter var bra, men det var ingen interessante oppgaver til blogg. (...) Vi hadde god tid og grunnen til at jeg ikke leverte tidligere er at jeg har gjort mye de siste ukene, og satte av denne helgen til blogg og refleksjonstekst. (...) Jeg fant bare akkurat nok stoff. Det var vanskelig å finne mer, men det er utrolig lett å finne kilder. (Informant B)

Jeg fant nok kilder. Det var ganske enkelt når en vet om snl.no og andre nettsteder. Jeg var litt kritisk til disse sidene, men siden det sto omtrent det samme andre steder og i boken så gikk det fint an å bruke den kilden. (Informant D)

Det var enkelt å finne nok kilder, men jeg slet mer med å stole på dem. Det sto en del ulikt på flere av kildene jeg fant. Jeg brukte Google, for så å søke på “Krystallnatten”. Etter det gikk jeg inn på lenkene som dukket opp. (Informant M)

Svaret fra informant K og L er mest representativt for elevgruppen for øvrig, men påstanden fra [informant B](#), at det er utrolig lett å finne kilder, var også å finne igjen i de øvrige refleksjonstekstene. Det var ikke så mange av elevene i elevgruppen som svarte like utfyllende om kilder som [informant D](#), men [informant E](#) fortalte at hun hadde benyttet seg av *Store Norske Leksikon* og læreboken – hun brukte derimot andre nettsider for å finne ut om det som sto i læreboken og på snl.no stemte.

Informant B kommenterte også oppgavetypene, og ba om å få mer interessante oppgaver for undervisningsopplegg del 2. Her var elevgruppen delte. Noen hadde ingen mening rundt dette, andre sluttet seg til informant B. En tredje gruppe fant disse oppgavene svært interessante og lærerike. Mange mente det var lett å velge oppgaver, mens andre måtte gå noen runder med prøving og feiling på oppgavenes innhold før de valgte den oppgaven de gjorde om til et blogginnlegg. Et par av elevene mente også de kunne se på oppgavene hvilke som ville være lettest for dem å skrive om.

For undervisningsopplegg del 1 gjennomførte elevene også en skriftlig prøve på skolen i forkant av skriveperioden. Dette var det en del elever som kommenterte som positivt for skrivearbeidet.

4.2.3 MÅLFORM

I pilotprosjektet valgte elevene en oppgave for en målform, og to oppgaver for den andre målformen. De valgte selv om de ville skrive to blogginnlegg på nynorsk eller to på bokmål. I undervisningsopplegg del 1 og undervisningsopplegg del 2 kunne elevene selv velge hvilken målform de ville bruke. Alle elevene, med et par unntak, valgte hovedmålet sitt. Dette begrunnet de med at det var denne målformen de hadde brukt siden 1. klasse og dermed følte seg tryggest på, og det var denne målformen de brukte til vanlig. En interessant tilleggsopplysning til dette kom frem i intervjuene da informantene fikk spørsmål om hva som kan være en ulempe med å ha læreren sin med i en Facebook-gruppe:

Sånn som jeg, jeg lurte jo på om jeg skulle skrive nynorsk eller bokmål eller dialekt i gruppa – men så endte jeg bare med å skrive dialekt. Jeg snakker jo ikke likt jeg, til dere lærere som jeg gjør til elever ([Informant D](#))

Kanskje dette med hvordan vi skulle skrive til læreren. Jeg visste ikke om jeg skulle skrive dialekt eller ikke, jeg ble ganske usikker. Det var liksom større press på å skrive riktig, for hvis du skriver feil så dummer du deg ut på en måte. Læreren skjønner jo dialekt, men så ser du jo at læreren skriver på nynorsk. ([Informant F](#))

Informant D og informant F gjennomførte forskjellige gruppeintervjuer, og ble dermed ikke påvirket direkte av hverandre der og da. Det var derimot et tidsrom mellom gruppeintervjuene, hvor disse to informantene kan ha snakket sammen om dette. Overraskende nok mente informantene at det ikke var noen andre ulemper med å ha læreren sin med i en slik gruppe.

4.2.4 EGEN INNSATS

Elevene var svært reflekterte rundt sin egen innsats. De var ærlige og kritiske til seg selv og til oppgavene de fikk. [Informant I](#) skrev etter pilotprosjektet at han arbeidet godt med oppgavene når han jobbet med disse, men at han kunne ha begynt med arbeidet tidligere slik at han kunne ha brukt tiden bedre. Spesielt mange gutter sluttet seg til denne tanken. Jentene var ikke like kritiske til egen innsats, selv om de også så ting de kunne ha gjort annerledes:

Hadde jeg valgt en annen oppgave fra starten av, ville jeg nok hatt bedre tid. Jeg brukte så å si de første to ukene på en tekst, som jeg fant ut i etterkant at jeg ikke kunne bruke. Hadde nok fått arbeidet mer med oppgavene da. Brukte nesten hele ferien til dette. Var på fjellet og skrev, var

hjemme og skrev. Fikk tid til noe fritid. Hadde jo den siste uken på meg også, men da hadde jeg mye lekser og prøver i andre fag. (Informant N, etter pilotprosjektet)

Synes faktisk det gikk greiere denne gang. Gjorde litt den første uka, og litt mer den andre uka. Jeg la vel akkurat passe arbeid ned i oppgavene. Fikk da i hvert fall gjort alt ferdig i tide. (Informant N, etter undervisningsopplegg del 1)

Jeg er fornøyd med egen innsats denne gang. Fikk gjort litt på skolen, og det var ikke noe hastverk på slutten av helgen. Synes også at jeg la helt passe arbeid i det, som gjorde at jeg ble ferdig og fornøyd med oppgaven. (Informant N, etter undervisningsopplegg del 2)

Informant N er her trukket frem som et eksempel da hun er representativ for de aller fleste jentene i elevgruppen. Guttene opplevde også samme progresjonen med oppgavetyperne, men de var gjerne mer kritiske til hvordan de hadde brukt tiden sin og om dette var en god måte å fordele arbeidsoppgavene på over tid.

I refleksjonsteksten kommenterte elevene også hvordan de brukte Facebook-gruppen og skolens LMS, Itslearning. De kommenterte ikke Twitter. Informantene som deltok i intervju, ble spurt nærmere om disse tre nettsamfunnene, og jeg vil derfor presentere disse tre under presentasjon av funn i intervjuene. Her vil også innspill fra refleksjonstekstene være aktuelt.

4.3 OBSERVASJONER I KLASSEROMMET OG I FACEBOOK-GRUPPEN

Ved oppstart av pilotprosjektet var det veldig tydelig at elevene hadde lite eller ingen erfaring med å jobbe med digitale verktøy på denne måten. Faglærer og jeg måtte derfor lære elevene blant annet hva en hyperkobling var og hvordan man fikk en slik kobling inn i teksten, hvordan man navigerte i WordPress-kontrollpanelet og hvordan man fikk til å endre personverninnstillingene. Dette var noe som tok veldig lang tid. I tillegg var det flere datamaskiner som brukte opp til ti minutter fra eleven trykket på Powerknappen før de var innlogget på sitt skrivebord. De glemte ofte passordet sitt, både for innlogging til pc og for å logge inn på WordPress.

Elevene visste heller ikke hvordan de skulle sette inn et bilde eller en video. Verktøyet “Utklippverktøy” var de helt ukjente med. Dette brukte vi derfor ganske lang tid på å

lære elevene, for å være sikre på at vi hadde alle med oss. Likevel observerte jeg at elevene stilte spørsmål til dette i Facebook-gruppen, lenge etter oppstart.

Elevene meldte som sagt fra om at de fikk for lang tid på seg under pilotprosjektet. Dette ble også ganske tydelig for meg; den siste uka avtalte jeg en dag med elevene hvor jeg satt på pc-en klar til å svare på spørsmål i Facebook-gruppen, fra 17:00 til 21:00. Elevene spurte hverandre, meg og på veggen til gruppen. Mange av elevene lurte på det samme.

Et av spørsmålene jeg måtte svare på opp til flere ganger, var hvordan de skulle få til å skrive et innlegg på Twitter når det bare var mulig med 140 tegn. Grunnet sperringene på elevnettverket på skolen, måtte jeg forklare dette uten at elevene fikk benytte seg av verktøyet – eller via gruppen på Facebook.

Når det gjelder aktiv deltagelse i gruppen, var det svært få av elevene som gruppe som deltok med kommentarer og innspill. Det var flere som tok direkte kontakt med meg på chat, enn det var som stilte spørsmål eller kommenterte i kommentarfeltene. Funksjoner for administrator i Facebook-grupper gjør det nå mulig å se hvor mange – og hvem – som har sett innlegget som blir lagt inn, og dermed kunne jeg se hvor mange og hvilke elever som ikke hadde fått med seg et innlegg. Jeg kunne da eventuelt ta kontakt med de som ikke fikk med seg innlegget dersom det var viktig informasjon som ble delt. Følgende kunne også gjøres for de innleggene hvor elevene hadde kommentert under. Dermed kunne jeg som forsker observere hvordan tradisjonen utviklet seg for å kommentere innlegg, og for å bare ha sett innlegget uten å kommentere. De elevene som i klasserommet fremsto som de med mest digital kompetanse ut fra Krumsviks (2007b) digital kompetansemodell, var også de som var mest aktive i Facebook-gruppen, både når det gjaldt spørsmål til hverandre, til faglærer eller forsker, og når det gjaldt å hjelpe andre via kommentarer, bildeopplastninger av skjermdumper, dokumentfiler og lignende.

4.4 FUNN FRA INTERVJU

Selv om alle elevene i studien leverte inn refleksjonstekster etter hver periode, er det likevel intervjuene som utgjør størstedelen av mine funn. Dette er også grunnen til at

jeg går mer i dybden i å presentere funnene fra intervjuene, enn hva jeg har gjort med refleksjonstekstene og observasjonene.

Videre vil jeg presentere temaer hentet fra [intervjuguiden](#), og som også ble snakket om med elevene. Når begrepet informanter blir brukt her, er det kun snakk om de informanter som er presentert utfyllende tidligere⁴⁸.

4.4.1 HVORDAN OPPLEVER ELEVENE IKT-BRUKEN PÅ VÅR SKOLE?

Ettersom mine observasjoner i pilotprosjektet gikk mye på at elevene hadde lite eller ingen erfaring med å jobbe med digitale verktøy på denne måten, fant jeg det naturlig å spørre informantene hva de mente om IKT-bruken på vår skole. Informantenes svar er å finne i tabell 8:

	Hvordan opplever du IKT-bruken på vår skole?
Informant A	Vi bruker ikke datamaskinene så voldsomt mye. Vi har ikke så ofte innleveringer og skriveoppgaver og slikt, hvis det var det du mente.
Informant B	Vi bruker data veldig sjelden. Det har med lærerne å gjøre, og litt med fagene. Det er ikke alle fag det passer å bruke datamaskinen.
Informant C	Det er ikke datamaskiner. Ikke alle oppgavene passer til databruk heller.
Informant D	Vi bruker aldri data. Det er ikke dataoppgaver, eller så skal vi kanskje lese en bok. Det har med lærerne og faget å gjøre.
Informant E	Til å finne frem, sette i gang ting, filmer og sånt – det kunne lærerne ha vært flinkere til, å bruke det i fagene og litt sånn, bruke mer data.
Informant F	Det er som regel bra, men ikke akkurat med lærerne. De er ikke så flinke på data. Ikke alle i alle fall. Vi bruker jo data selv om de ikke er flinke, da.
Informant G	Lærerne suger til å bruke data. Noen er flinke. Noen elever er også flinke.
Informant H	Dårlig. Vi har for eksempel SmartBoard som vi bare bruker som et lerret og sånn, de bruker ikke SmartBoard som tavle eller noe som helst – de bare setter på en video på Youtube og that's it, liksom, de bruker den ikke til noe. De har ikke koblet inn touchen en gang. Vi bruker vel mye pc i undervisningen, til oppgaver eller til å finne stoff og sånt. Skrivning også, i enkelte fag. Noen lærere er flinke på data. Noen er ikke så flinke, men alle er flinkere enn meg for jeg kan ikke noe på det der datagreiene. Jeg vet hvordan jeg skrur av og på.
Informant I	Jeg er enig med informant J. De er ikke akkurat de beste med digitale verktøy. Data er de ikke så veldig flinke med. Elevene er mye bedre. Vi har ingen problem med å lære oss ting selv i klasserommet med pc.
Informant J	Det er vel bra, jeg vet ikke. Lærerne er ikke så flinke til å inkludere IKT. Vi er flinkere, vi får til å lære oss ting selv på pc-en.

Tabell 8: Informantenes svar på spørsmålet "Hvordan opplever du IKT-bruken på vår skole?"

[Tilbake til tabelloversikt](#)

Av tabellen ovenfor kommer det frem at elevene mener de benytter svært sjelden datamaskin i klasserommet. Hvis de gjør det, er det for å gjøre oppgaver eller til å finne

⁴⁸ Se [3.2 Utforming og utvalg](#), og [4.1 En kort presentasjon av informanter](#)

ny informasjon. Omtrent samtlige mener at det har både med læreren å gjøre, og med faget å gjøre. Lærerne er ikke så flinke med datamaskinen. Informant H avviker på en måte fra resten av informantene; han mener at alle lærerne er flinkere enn ham med datamaskinen og at de faktisk bruker datamaskinen mye i enkelte fag.

Selv om elevene opplever IKT-bruken som noe dårlig, er de ikke overbevist om hva som er den viktigste faktoren i klasserommet for deres læring. Informant A, som mener at de ikke benytter seg av datamaskinen så mye, mener læreren er den viktigste faktoren. Informant B, som også mener det er lite databruk i undervisningen, mener det kommer an på læreren: “(...) Hvis læreren kan mye, men ikke klarer å lære det fra seg, så tar vi pc.”. Informant A og B blir her representative for de resterende informantene, med unntak av informant D. Hun mener pc-en er den viktigste faktoren for hennes læring, og begrunner det med at mange lærere leser bare opp det som står i boka, og at det kan de lese seg til selv.

Derfor ble også hvilken skole de mente som hadde best faglige resultater, et relevant spørsmål. Jeg presenterte tre fiktive skoler for alle informantene:

	Fiktiv skole 1: Stort fokus på IKT. Nok datamaskiner til alle elevene. Nettbrett, SmartBoard, oppdaterte lærere.	Fiktiv skole 2: Passe fokus på IKT. Nok datamaskiner til at en-to skoleklasser kan jobbe samtidig. Lærerne er passe oppdaterte. Ligner mest på vår skole.	Fiktiv skole 3: Ingen datamaskiner, ingen teknologi. Lærerne har en enorm faglig kunnskap og evner godt å lære fra seg faget sitt.
Informant A			
Informant B	Tror en variasjon er best.		
Informant C			
Informant D			
Informant E			
Informant F			
Informant G	Mener det kommer an på hvordan elevene liker å lære.		
Informant H			
Informant I			
Informant J			

Tabell 9: Skjematisk oversikt over svarene til informantene ved spørsmål om hvilken fiktive skole de tror elevene oppnår best resultat

Av tabell 9 ovenfor er det tydelig at informantene vil ha digitale verktøy i skolen, men de er ikke enige i hvor mye man bør vektlegge disse verktøyene. Informant H mener at man ikke trenger datamaskinen, hvis læreren kan faget sitt. Informant I visste ikke

hvilken skole som fikk best resultat, men det var i alle fall ikke den skolen som lignet mest vår egen.

4.4.2 HVILKET INNTRYKK SITTER DU IGJEN MED, ETTER Å HA JOBBET MED SOSIALE MEDIER I SKOLEN?

Dette spørsmålet var vanskelig å svare på for informantene. De svarte også på hvilke positive og negative erfaringer de har tatt med seg etter studien, og hva som var bra og ikke så bra med de forskjellige verktøyene.

Mange av informantene mener at de lærte mer om faget ved å jobbe på denne måten. De måtte søke opp informasjon og kvalitetssikre denne med flere kilder, samt korrekturlese seg selv ettersom det ikke var rettefunksjoner i nettleseren. Dette førte til at de gikk så mange ganger gjennom stoffet, at det var lettere å huske.

Noen av informantene mente også at det var kjekkere å legge ut teksten sin som et blogginnlegg, slik at andre kunne få lese. De skjønte også at vi ikke hadde hatt en blogg, hvis poenget med en blogg var at det var åpent for at alle kunne lese – men dette var noe de fleste ønsket seg hadde vi holdt frem med studien senere. Mange mente også at dette ikke hadde føltes som skolearbeid på samme måte, da de mente at en blogg var mer personlig. Her var informantene delte; seks av informantene mente at det ikke ble skolearbeid på den samme måten som annet skolearbeid, mens de resterende fire mente at det ikke var noen forskjell:

Det ble jo på en måte mer fritidssysse da, så det ble liksom en sånn kjekk oppgave å holde på med. Jeg tror det kommer av at jeg er så glad i å skrive. (Informant A)

Litt, men allikevel ikke. Du har liksom... Du sitter foran dataen og du får et annet uttrykk, på en måte. En lurer seg selv på en måte, jeg vet jo at det er lekser, men du tenker ikke over det når du sitter der og skriver hjemme liksom. På bloggen din og den greia. Bloggen er din egen, liksom. (Informant E)

Ja, for meg så føltes det litt ut som lekser, for at jeg pleier ikke å blogge og sånt. For informant E, hun blogger jo, så det føles sikkert mindre ut som lekser for henne, liksom. Jeg skjønner hva hun mener, liksom. (Informant G)

Det var ytterst få som så poenget med Twitter. De mente selv at de ikke hadde skjønnet hva dette egentlig var, og mente det var bortkastet tid – særlig når elevnettverket satte sperrer for dem⁴⁹.

Informantene var svært fornøyde med at de fikk bruke datamaskinen så mye i denne studien. Da kunne de jobbe bedre sammen, mente de. Det ble også lettere å finne kilder når de fikk bruke datamaskinen så pass mye. De skjønnte at dette ikke var spesifikt for selve studien, men poengterte at samarbeid, særlig via Facebook-gruppen⁵⁰, ble mye lettere når en la opp til dataoppgaver til en hver tid.

Informantene syntes også det tok for lang tid å komme inn i de nye verktøyene. Og som i refleksjonstekstene mente også informantene i intervjuene at de fikk for lang tid til å jobbe med pilotprosjektet, og at det var for mange oppgaver å velge mellom.

Informant F mente også at det var alt for lett å kopiere det man fant fra andre nettsteder, uten å skrive det med egne ord. Informant H skjønnte ikke hvorfor digitale verktøy hadde noe med karakteren hans i samfunnsfag å gjøre, og ønsket en forklaring av vurderingskriteriene for karakteren. Han mente det var urettferdig at andre klasser på ungdomsskolen fikk “reise gratis”, mens hans klasse ble vurdert etter digitale verktøy også.

4.4.3 BØR SOSIALE MEDIER VÆRE EN DEL AV SKOLEN?

Informantene ble spurt om å begrunne hvorfor de mente at sosiale medier burde være/burde ikke være en del av skolen. I tillegg ble de spurt om hvert enkelt verktøy som de har benyttet i denne studien, og hvor vidt disse verktøyene er gode eller dårlige verktøy å integrere i skolen.

4.4.3.1 TWITTER I SKOLEN?

Det var ikke så mange av informantene som hadde gjort seg opp en mening om dette foruten det som tidligere er nevnt, men noen svar er verdt å nevne. Informant A mente

⁴⁹ Mer om Twitter og de andre verktøyene senere i oppgaven.

⁵⁰ Mer om Facebook-gruppen og samarbeid, senere i oppgaven.

Twitter var veldig bra å bruke i skolen, fordi hun måtte begrense seg selv og plukke ut det aller viktigste fra en tekst. Informant H mente at Twitter ikke var et bra verktøy, fordi det medførte ingen læring for ham. Informant I mente at det var unødvendig i denne studien, men at det kan være veldig bra for andre skoler:

(...) Da kan du jo liksom snakke med andre skoler, og litt sånt noe, og sånne spørsmål for eksempel.

Informant J mente at Twitter var unødvendig, av samme grunn som informant H.

4.4.3.2 BLOGG I SKOLEN?

Foruten de nevnte synspunkter, mente noen av informantene at det var morsommere å jobbe med en blogg enn et vanlig Word-dokument, ettersom de kunne sette inn bilder og videoer, og publisere det som de skrev. De mente også at det å blogge gjorde det lettere å holde styr på tekstene dine, fordi tekstene forblir på bloggen og forsvinner ikke i en mappe. Informant H var den eneste som mente at blogging ikke burde være i skolen, da dette ikke hadde noe med fagene å gjøre. Likevel så han at blogging kunne være bra for noen, og mente at det burde være en valgfri oppgave, for eksempel når man var ferdig med det man skulle gjøre i et fag, å blogge om et fagtema en valgte selv.

4.4.3.3 FACEBOOK I SKOLEN?

Som nevnt tidligere har Facebook i denne studien vært brukt som et kommunikasjonsverktøy hvor lærere, forsker og elever kan samarbeide og hjelpe hverandre også på fritiden. Elevene hadde ikke tilgang til Facebook på elevnettverket.

Informantene mente alle at Facebook fort kan bli misbrukt dersom man hadde integrert det i skolen. Samtidig var de klare på at det må være opp til læreren å se til at elevene ikke holdt på med noe de ikke skulle, og at det også er elevens eget ansvar om han velger å misbruke denne tiden:

Det er opp til eleven selv om han vil jobbe bra med faget og få bra karakterer. Om han vil sitte og late seg på Facebook, det er elevens ansvar selv, egentlig. ([Informant E](#))

Det var likevel ett punkt informantene var helt tydelige og klare på: De vil ha Facebook integrert i skolen, og de vil ha faggrupper på Facebook hvor de kan diskutere og hjelpe hverandre. Hver eneste informant var helt klare på at de syntes det var bra med en slik gruppe. Da slipper en å være avhengig av telefonnumrene til de andre elevene og til læreren, og en slipper å føle seg helt alene når en skal jobbe med leksene hjemme. Dessuten mente de at “alle” er på Facebook, og at det blir lettere å huske f.eks. innleveringer dersom de får notifikasjoner på Facebook kontra via Itslearning. Noen av informantene mente også at en slik gruppe ville føre til et bedre klassemiljø, fordi en ikke nødvendigvis valgte å prate med eller spørre om hjelp fra, de man normalt sett var med på skolen. På denne måten kunne de bli tryggere på hverandre, mente de:

Hvis det er ett eller annet jeg trenger hjelp til liksom, så har jo jeg snakket med personer som jeg aldri har snakket med liksom, eller snakker med, så vi har jo holdt kontakt på en annen måte. Jeg tror det har positive følger for klassemiljøet. Du blir tryggere på personer i klassen som du ikke kjenner så godt. ([Informant E](#))

Informantene mente også at det var kun fordeler med å ha lærerne sine i denne gruppen. De var usikre på om de mente det burde være et krav å opprette seg profil på Facebook, både for lærer og elev, men hvis det er slik at læreren allerede har en profil, er det bra at læreren er med i gruppen. De mente derimot at læreren ikke trengte å svare på spørsmål på Facebook til en hver tid, men når han selv brukte Facebook eller at man satte av en dag hvor læreren var tilgjengelig. Noen av informantene mente at læreren bør svare i løpet av 24 timer, men de var alle klare på at læreren skal ha et liv utenom. Med en slik gruppe hvor læreren er medlem, slipper en dessuten å ta initiativ til å bestemme over gruppen som elev, og en turte å spørre om ting som en gjerne ikke gjorde i klasserommet.

De ble også spurt om hva de tenkte om læreren som deltaker i de sosiale mediene hvor de selv var deltakere, og om de trodde det ville ha noen innvirkning på hvordan de så på læreren i klasserommet senere:

Jeg synes det er hyggelig å ha en lærer med i de sosiale mediene. Det er som å ha en lærer i klasserommet. Jeg tror nok læreren fremdeles er lærer selv om han er med på de sosiale mediene. ([Informant F](#))

Er det så farlig å ha et godt forhold til lærerne? Jeg tror ikke at folk blir så mye mer kompiser med lærerne på grunn av dette, det går nok mest på oppførsel på skolen for meg i alle fall. ([Informant B](#)).

Det spørres hva en prater om, hvis en holder seg til skole-ting, så er læreren fremdeles lærer og ikke en venninne eller en kompis. ([Informant J](#)).

Informantene fortalte at de hadde brukt Facebook-gruppen svært mye. De brukte den til å hjelpe andre elever eller til å få hjelp selv. Dette gjorde de ved å legge ut innlegg på veggen, spørre direkte i chat eller lese hva andre hadde spurt om på veggen tidligere, og fått/gitt svar i kommentarfeltet. De mente at det kunne opprettes slike grupper for omtrent hvert eneste fag, foruten kroppsøving:

(...) Skal vi liksom spørre hvordan vi skal gjøre det og det i gym da, når vi ikke vet hva vi skal ha en gang? Hva skal du liksom snakke om der, da? ([Informant B](#))

(...) Du kan ikke snakke om noe liksom, du kan snakke om at "Ja du springer der i stedet for der". ([Informant C](#))

(...) For hva gjør du der da, på Facebook? ([Informant G](#))

Det var også et par andre fag som ble nevnt som lite attraktive for en slik faggruppe. Blant annet nevnte [informant D](#) faget mat og helse. Dette begrunnet hun med at man ikke kan lage mat på Facebook. [Informant H](#) mente at sosiale medier generelt ikke var noe vits i samfunnsfag, fordi dette var et fag man måtte vite svært mye og at man derfor ikke har tid til sosiale medier. Samtidig mente den samme informanten at det hadde vært en fordel med en slik gruppe, i nettopp samfunnsfag, fordi man da kunne hjelpe hverandre i faget. Et annet fag som ble nevnt, var kunst og håndverk. Her så et par av informantene ingen poeng i å ha en slik faggruppe. [Informant C](#) var uenig; han mente det måtte være perfekt for å blant annet dele skisser med hverandre.

Dessuten mente også informantene at Facebook var et mye mer nyttig verktøy enn skolens LMS, Itslearning. Dette kom blant annet av at de fikk notifikasjoner direkte på mobilen eller pc-en når noe ble skrevet i Facebook-gruppen. De brukte Itslearning svært sjelden, og kun hvis de skulle levere inn oppgaver, sjekke karakterer eller anmerkninger, eller når de hadde prøver på Itslearning.

4.4.4 HVA BØR ANDRE LÆRERE, SOM ØNSKER Å GJENNOMFØRE ET SLIKT PROSJEKT, TENKE PÅ?

Informantene hadde flere meninger om hva andre lærere bør tenke på. De ble spurt om å inkludere både hva vi ikke tenkte på, og hva vi faktisk tenkte på. Hva informantene mente, er samlet i en punktliste nedenfor. Det som ble sagt av flere enn en informant, er markert med fet skrift:

- Hvis det er mer enn en lærer: At de er samkjørte, og gir den samme informasjonen ut til elevene.
- **Fordel at læreren har Facebook-profil, men ikke et krav. Det finnes andre sosiale medier hvor man kan samarbeide på denne måten.**
- **Kunne med datamaskinen, faget sitt og sosiale medier, og evne å lære dette fra seg**
- Sette av nok tid til å lære elevene før elevene skal arbeide hjemme.
- Bruke Google Chrome i stedet for Internet Explorer.
- **Ikke ha med Twitter.**
- **Ha klart nettverket slik at det er åpent for de verktøyene en skal bruke.**
- Arbeide gradvis med digitale verktøy, slik at man lærer litt og litt hvert skoleår og slipper å begynne på “bar bakke”.
- Åpne opp bloggen slik at den blir synlig for andre i klassen. Da kan en kommentere hverandres blogger.
- **Start med en lett oppgave.**
- **Ikke gi oss for lang tid på hver oppgave.**
- **Ha jevnlig mellomrom på når man benytter blogging. Det er viktig med variasjon i undervisningen.**
- **Hvis en elev og en lærer bruker chat og snakker om skolefaglige emner, vil læreren forbli lærer og ikke gå over til å være en kamerat eller en venninne.**

Informantene ble som sagt også spurt om hvor vidt de mente at lærerne kunne kreve at elevene opprettet seg en Facebook-profil, dersom de ikke hadde dette fra før av. Noen av informantene mente at ingen burde kreve dette, mens andre mente at det ikke ville være noe problem ettersom man lagte brukernavn og passord alle mulige andre steder likevel. En av informantene mente at dette kunne løses ved å lage en fellesprofil som flere kunne logge seg på med, en slags profil for klassen en gikk i.

4.5 HOVEDFUNN

Jeg har nå presentert de funnene jeg har gjort i refleksjonstekstene, observasjoner fra klasserommet og Facebook-gruppen, samt gjennom intervju med ti informanter. Jeg vil nå trekke disse sammen til hva som er de viktigste funnene, ut fra det at kvalitative studier er gjort med utgangspunkt i antagelser fra forskeren (Postholm, 2010, s. 33). Dette medfører at de funnene som ikke er direkte relevant for bruk av sosiale medier i skolen, ikke blir videreført i denne delen av oppgaven hvor det er naturlig. Det er også hovedfunnene jeg vil ta med meg for videre drøfting senere i oppgaven:

- Elevene må lære digitale verktøy gradvis.
- Det er gøy å arbeide med sosiale medier, blant annet fordi det ikke føles som skolearbeid på samme måte som annet skolearbeid, og fordi det blir mer personlig.
- Det er få ulemper med å ha læreren som deltaker i en Facebook-gruppe.
- Twitter er et dårlig verktøy å ta i bruk i skolen, fordi man lærer ingenting fra dette verktøyet.
- Blogging er et godt verktøy å ta i bruk i skolen, av samme grunner som det er gøy å arbeide med sosiale medier.
- Facebook bør integreres i skolen, fordi det kan blant annet bedre klassemiljøet, og vi samarbeider bedre.
- Det viktigste andre lærere bør tenke på, er at de kan med, og evner å lære fra seg, faget sitt, sosiale medier og datamaskinen for øvrig.

5 DRØFTING OG REFLEKSJON

I drøftingskapittelet tar jeg utgangspunkt i hovedfunnene, og drøfter disse i lys av teori som er tidligere presentert.

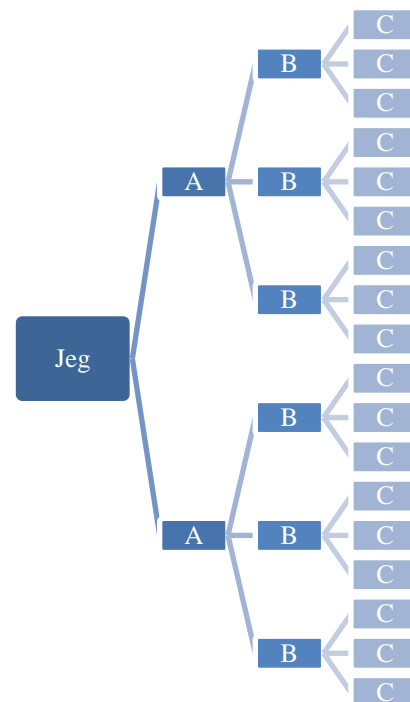
Min overordnede problemstilling i denne studien har vært

Hvordan opplever elever i 9. trinn undervisningen, når sosiale medier er vektlagt som verktøy?

med det formål å få innsikt i elever på 9. trinn sine tanker om sosiale medier som et verktøy i undervisningen, og å drøfte fordeler og ulemper med at slike verktøy inngår i skolehverdagen. Elevene har selv prøvd ut slike verktøy i undervisningen, og jeg er også ute etter å belyse hvilke faktorer andre lærere bør ta hensyn til hvis de vil implementere sosiale medier i undervisningen sin. Sistnevnte er både fra forskerperspektiv og teoretisk perspektiv, med innspill fra informantene.

Jeg har i denne oppgaven sett på to forskjellige læringsteorier, den sosiokulturelle læringsteorien og konnektivismen. Den sosiokulturelle læringsteorien er allerede godt innarbeidet i den norske skolen (se [1.1 Bakgrunn for oppgaven](#)), mens konnektivismen er en relativt ny tankegang her til lands.

Konnektivismen bygger på nettverksbygging, tilgang til kunnskap og et ønske om å vite mer (Selwyn, 2011a). Sosiale verktøy åpner for at kommunikasjon kan skje kollaborert (wikier og nettmøter), gjennom individuelle sider (blogg) og gjennom delte sider (Siemens, 2006a). Nettverk ble i denne studien bygget ved å samle sammen faglærere, inspektør, forsker og elever i en og samme Facebook-gruppe, og kan til dels sammenlignes med Ruuds (2011) potensielle



Figur 7: Potensielt kontaktnettverk på Facebook, inspirert fra regnestykket til Ruud (2011, s. 28)

[Tilbake til figuroversikt](#)

nettverksbygging som vist i figur 7. I figur 7 representerer A de personene som allerede eksisterer i nettverket ditt. B representerer de 120 personene Ruud sier kan potensielt bli en del av ditt nettverk, via det eksisterende. C representerer dermed 120 nye personer som potensielt kan havne i ditt nettverk, som totalt utgjør et potensielt (og hypotetisk) nettverk på nærmere 2 millioner mennesker (2011, s. 28).

Ikke alle elevene var venner med hverandre på Facebook på forhånd. Derfor kan det diskuteres hvor vidt konnektivismen faktisk kan overføres i sin helhet til denne studien, også grunnet innstillinger for åpenhet i bloggen. Dessuten er det et annet argument at Facebook og Twitter ikke var tilgjengelig på elevnettverket ved skolen, og dermed er ikke kunnskapen tilgjengelig der og da (Selwyn, 2011a). Dersom elevnettverket hadde vært åpent for Facebook og Twitter, samt en etter hvert mer åpen blogg med kommentarmuligheter, ville konnektivismen i større grad kunne direkte overføres. Samtidig var alle elevene på nett hjemme, og ettersom jeg også hadde et par økter med dem på kveldstid, er det tydelig for meg at et konnektivistisk læringssyn absolutt kan overføres til denne studien. Dessuten fortalte elevene i refleksjonstekstene så vel som informantene via intervju, at det å velge oppgave når det var veldig mange oppgaver å velge mellom, var vanskelig – men at å velge kilder til den valgte oppgaven, var lettere. Dette faller under prinsippet om å ta avgjørelser (Siemens, 2006a).

Det sosiokulturelle perspektivet bygger på at mennesket som art er lærende, og må ha en vekselvirkning mellom artefakter, sosial samhandling og det lærende mennesket. Læring kan finne sted på individuelt eller kollektivt nivå (Säljö, 2001). Når slik kollektiv læring oppstår, får vi en *kollektiv intelligens* (Lévy, 1997). Alle elevene rapporterte i refleksjonstekstene at de brukte innholdet i Facebook-gruppen i en eller annen grad. Alle informantene hadde brukt gruppen for å finne svar på noe de lurte på, og mange av dem fortalte også at de hadde hjulpet andre via chat.

En del av informantene fortalte også at det å blogge ikke føltes helt som lekser. I lys av at konnektivismen og det sosiokulturelle læringsperspektivet absolutt kan legges til grunn for denne studien – selv med noen mangler – sier dette noe om motivasjon og å ha lyst til å lære. Elevene har dermed et ønske om å vite mer, og ønsker å være sosial. En blogg er mer personlig (Staude & Marthinsen, 2013), og en av informantene påpekte hvordan tekstene blir lagret i en blogg som noe positivt kontra når en tekst blir skrevet i

et tekstbehandlingsprogram. Informanten mente dette var med på å forsterke bloggen som et personlig verktøy, og flere av informantene mente at det å blogge – selv om det var om samfunnsfaglige emner – ikke føltes som lekser på samme måte som “tradisjonelle” lekser. Dette fant jeg som så pass viktig at jeg valgte å ha det med i tittelen for masteroppgaven.

Krokan (2012) viser til stengte elevnettverk for sosiale medier, og stiller spørsmål til hvorfor disse mulighetene ikke blir tatt i bruk i skolen. Også på vår skole er elevnettverket stengt for blant annet Facebook og Twitter, men åpent for WordPress. Gjennom denne oppgaven har jeg vist til et skole-Norge basert på, blant annet, en sosiokulturell læringsteori – og kan ikke gjøre annet enn å stille samme spørsmål som Krokan. Se for deg en typisk ungdomsskoleklasse. Du vil alltid finne de som prater i munnen på hverandre, de som håper at de er gjennomsluktige og de som rekker opp hånden og vil svare på absolutt alt. Ved å innføre sosiale medier – ikke nødvendigvis de jeg har brukt – som et verktøy i undervisningen, vil ikke de med munndiaré ta over timen. De elevene som prøver på å gjemme seg bort, vil kunne bruke skriftspråket som kommunikasjonsform og dermed muligens våge å poste et innlegg på veggen i gruppen eller på chat til medelever eller lærer. De som alltid rekker opp hånden – “Lærer! Lærer! Velg meg, lærer!” – vil alltid få lov til å svare. Og når skoledagen er over, kan de alle sammen gå hjem og samarbeide om leksene eller øve sammen til prøve. De kan hjelpe hverandre, og de kan få hjelp av hverandre. Kanskje er til og med læreren innom gruppen for å gi en beskjed eller for å støtte elevene dagen før eksamen. Sammen, men alene. Dette kaller Pierre Lévy (1997) for *kollektiv intelligens*.

Det er særlig i dette samarbeidet og i den kollektive intelligensen jeg reiser samme spørsmål som Krokan (2012): Hvorfor tas ikke disse mulighetene i bruk i skolen? Selvsagt skal vi se på potensielle konsekvenser av å innføre slike verktøy, men betyr det at vi skal la være? Selvsagt kan det oppstå ulikheter – men når var vi noen gang like? Innføringen av valgfag, diverse meldinger til Stortinget og ikke minst Rammeverk for grunnleggende ferdigheter (se [1.1 Bakgrunn for oppgaven](#)) som alle tar opp sosiale medier som noe elevene skal ha kjennskap til og også prøve ut, gjør spørsmålet enda viktigere: Hvorfor tas ikke disse mulighetene i bruk i skolen? Informantene i denne studien belyste blant annet økt kommunikasjon og at de husket å ta med seg det de trengte når de fikk beskjed i Facebook-gruppen. Til sammenligning brukte de skolens

LMS, Itslearning, ytterst lite. Wang et al. (2012) påpekte begrensningene ved gruppefunksjonen i Facebook. Facebook hadde i en periode relativt begrenset hvilke filformat man kunne laste opp. Tidligere var det kun mulig å laste opp bildefiler. Nå er det derimot mulig å laste opp omtrent alle typer filer, med unntak av musikkfiler og filer som er designet for å utføre en oppgave⁵¹. Dessuten har Facebook nylig lansert *Facebook Groups for Schools*, hvor man lager grupper ut fra skolens Facebook-side (Kessler, Facebook Launches Groups for Schools, 2012). *The Gates Foundation*, Bill Gates' organisasjon som blant annet jobber for helse og utdanning i u-land⁵², har også bidratt med støtte til *Inigral*, en applikasjon i Facebook som skal lage et lukket Facebook-samfunn for studenter (Kessler, 2011). Elevene i min studie delte skjermdumper, eksempler på refleksjonstekster og lenker med hverandre på veggen i gruppen. Informantene rapporterte at det var omtrent ingen fag hvor en slik gruppe ikke kunne være til nytte, og støtter seg derfor til resultatene til Wang et al. (2012) og Meisher-Tal et al. (2012).

Prensky (2012) sier at "(...) *Our students have changed radically. Today's students are no longer the people our educational system was designed to teach.*" (2012, s. 68), og at eleven som går på skolen i dag, de digitalt innfødte, tenker på en helt annen måte enn sine lærere (2012). Informantene i denne studien var ikke videre imponert over IKT-bruken på vår skole, og mente mye av dette var på grunn av lærerne (Tabell 8: Informantenes svar på spørsmålet "Hvordan opplever du IKT-bruken på vår skole?"). Krumsviks (2007b) modell for digital kompetanse (Figur 6: Digital kompetansemodell), kan overføres både til elever og lærere, og mye kan tyde på at mange av lærerne og mange av elevene fremdeles er på det laveste nivået i modellen: *Basal IKT-ferdighet*. Klafkis (1959/2001, sitert i Krumsvik, 2007b) tre dannelsingsaspekter, material danning, formal danning og kategorial danning, er med på å danne det siste nivået i Krumsviks digitale kompetansemodell (2007b). Hva gjør man så – hvis den grunnleggende ferdigheten *Digitale ferdigheter* er like gjeldende for læreren som for eleven? Hvis læreren også starter på nivået *Basal IKT-ferdighet*, kan man da forvente at læreren skal nå nivået *Digital danning* i god tid før 9. klassingen, slik at læreren evner å lære fra seg nedover i de lavere nivåene i modellen?

⁵¹ .BAT, .COM, .EXE, og .BIN er alle filtyper som, ved for eksempel et dobbeltklikk i Windows, utfører en kommando (Arun, 2012)

⁵² <http://www.gatesfoundation.org/>

Krumsvik (2007b) sier at Norge ligger høyt på listen internasjonalt når det kommer til teknologitette klasserom og tilgang på utstyr. Dessverre tar tall fra GSI og internasjonale studier foreløpig bare for seg kvantitet og ikke kvalitet. Informantene i denne studien påpekte mangel på maskiner og at maskinene brukte lang tid på å starte. Dette var også en observasjon jeg gjorde i klasserommet, og som jeg ser som IKT-ansvarlig på skolen. I Monitor 2011 (Egeberg et al., 2012) svarte 64 % av de spurte elevene på 9. trinn at de var uenige i påstanden om at datamaskinene på skolen var raske til å starte opp, og 74 % av elevene på 9. trinn mente at datamaskinen hjemme hadde bedre programmer. Dette kan også se ut til å være tilfellet ved vår skole.

Trege datamaskiner kan man bytte ut, men endrer en ikke praksis, vil ikke nye maskiner ha noen bedre effekt enn gamle (Krokan, 2012; Krumsvik, 2007b). Informantene i denne studien påpekte både lærerne og datamaskinene som negative punkt ved IKT-bruken ved vår skole. Prensky (2012) og Krokan (2012) sier at de digitale immigrantene må endre praksis dersom de ønsker å lære fra seg til de digitalt innfødte. Krumsvik (2007a) spør hvorfor elevene skal bruke skolekart fra syttitallet, når nettportaler og nettleksikon ligger et museklikk unna. Kanskje er det slik at, på grunn av en manglende praksisendring, elevene i studien er offer for et tregt utdanningssystem med lite digitalt kompetente lærere og en liten synlig endring av praksis, og dermed plassert midt i mellom begrepene til Prensky (2012)? Ble disse elevene forbigått da “alle” trodde de var født og oppvokst med en smarttelefon i den ene hånden og en datamaskin i den andre – er elevene som Ola Nordmann; født med ski på beina – men fikk aldri sjansen til å få stavene? Hva skjer da når disse elevene kommer ut i arbeidslivet – vil en “manglende” opplæring i digitale verktøy og dernest en “manglende” digital kompetanse føre til at “støyen” Krokan (2012) snakker om, flytter seg i takt med eleven og dermed bruke lengre tid enn hva som egentlig er nødvendig, på å forsvinne?

5.1 HVILKE TANKER GJØR ET UTVALG 9. KLASSINGER SEG RUNDT SOSIALE MEDIER I SKOLEN, ETTER Å SELV HA PRØVD UT FORSKJELLIGE SLIKE MEDIER I SAMFUNNSFAGUNDERVISNINGEN?

Elevene er klare. De ønsker sosiale medier, og særlig Facebook, inn i skolen. “Ja, fordi ungdommen, altså vi, er jo der hele tiden. Så det er lettere for oss hvis vi bare fikk

beskjed om å skrive et blogginnlegg eller et twitterinnlegg, liksom.” ([Informant D](#))⁵³. De er dermed helt enige med Krokan (2012) i at sosiale medier – ettersom det er “der de er” – absolutt har livets rett i skolen som et verktøy for kommunikasjon og samhandling.

Samtidig ønsker de færreste av informantene å integrere Twitter i skolen. Dette er i samsvar med funnene i studien til Lin et al. (2013). Et alternativ til Facebook og Twitter kan være Space2cre8 (Silseth et al., 2012).

Dessuten mente flere av informantene at de lærte mer om faget ved å skrive blogginnlegg fremfor å skrive i et Word-dokument. De hadde ikke rettefunksjoner i WordPress, og måtte derfor gå gjennom teksten sin opp til flere ganger. De måtte også være nøye med kildene, ettersom teksten ble “publisert”. Dette samsvarer med en konnektivistisk tankegang (Siemens, 2004). Likevel kan det diskuteres hvor vidt studien kan ses under konnektivismen, grunnet skolens begrensninger. Et lignende kasusstudie bør derfor utføres for å se om man får sammenfallende resultater, som når nettverket er stengt for de mediene som tas i bruk. Rettberg (2008) poengterte at det er vanskelig å få studenter til å blogge hjemme, uten noen som helst aktivitet på skolen. Dette kan også være en av grunnene til at det tok elevene lang tid å komme i gang, noe som kan forveksles med grad av digital kompetanse. Elevene Rettberg (2008) observerte, var flinke til å hjelpe hverandre innad i de sosiale mediene. Dette samsvarer også med mine funn.

Noen av informantene var usikre på hvordan de skulle kommunisere med meg på Facebook. Jeg skrev på nynorsk både på gruppeveggen og i chat, som er hovedmålet ved skolen, for å unngå rolleblanding (Staude & Marthinsen, 2013) og for å ivareta en viss profesjonalitet og lojalitet (Victorian Institute of Teaching, 2013, Utdanningsforbundet, 2013). De mente også at læreren måtte få ha et liv utenom de sosiale mediene, og dermed trengte ikke elevene forvente å få svar uansett hvilken tid på døgnet de stilte et spørsmål. Tilgjengeligheten Pettersen og Brandtzæg (2012) og

⁵³ I februar i år publiserte Dagbladet tall fra TNS Gallup som hadde registrert en nedgang i daglig Facebook-besøk av norsk ungdom mellom 15 og 29 år. Dette kommer av at andre sosiale tjenester konkurrerer mot Facebook om de unges tid og oppmerksomhet, i følge artikkelen (Ramstad, 2013). Jeg vil presisere at selv om det i denne studien har vært vektlagt blogging, Facebook og Twitter, er informantene spurt både generelt om sosiale medier og spesielt om disse tre verktøyene.

Brandtzæg og Lüders (2009) viser til, er dermed ikke et aktuelt tema for informantene. Et overraskende funn var gjerne manglende ulemper med læreren som deltaker i Facebook-gruppen. En gruppedeltaker trenger ikke være en venn, men de etiske dilemmaene Kleppe (2011) legger til grunn i sin oppgave, er likevel relevante i en slik sammenheng.

Det at de mener at sosiale medier er med på å forbedre klassemiljøet, er i takt med analysen av Elevundersøkelsen 2012 (Wendelborg, 2012) og digital mobbing. Hvis elever opplever digital mobbing, kan sosiale medier være med på å sette fokus på dette, og elever har flere nettsider som kan benyttes ved slike anledninger.

Fordelene er mange. Samtidig skal man også vurdere hver enkelt elevgruppe. Det er ikke sikkert at alle har tilgang til internett hjemme, eller at alle har en profil på det sosiale mediet læreren ønsker å arbeide med som verktøy. Kanskje har noen av elevene opplevd digital mobbing? Dessuten er det heller ikke sikkert at alle elever i alle elevgrupper vil finne mine informanternes “en-dagers-regel” for svar på spørsmål fra elever som akseptabel svarfrist. Læreren må derfor være observant på at digital mobbing kan forekomme selv om det ikke har vært antydninger til dette i min studie. Læreren må sette tydelige og klare rammer for hva som er akseptabelt for læreren når det gjelder tilgjengelighet, og bør prøve så godt han kan å unngå rolleblanding frem til sosiale medier er en mer integrert del av skolen. Læreren skal uansett opptre profesjonelt, og bør holde seg til skolerelaterte emner i de sosiale mediene for å unngå en utvisking av grensen mellom privatliv og profesjon.

6 KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE

Formålet med denne studien var å få innsikt i elever på 9. trinn sine tanker om sosiale medier som et verktøy i undervisningen, og å drøfte fordeler og ulemper med at slike verktøy skal inngå i skolehverdagen. Etter å ha gjennomført en kvalitativ kasusstudie med ontologisk-epistemologisk tilnærming, har jeg fått verdifull informasjon som vanskelig ville latt seg gjøre ved en kvantitativ forskning.

Min overordnede problemstilling var å finne ut hvordan elever i 9. trinn opplever undervisningen, når sosiale medier er vektlagt som verktøy. Mine funn viser at elevene er positive til integrering av sosiale medier som verktøy generelt i skolen, men at de er negative til Twitter. Det kan tenkes at de hadde sett annerledes på dette verktøyet hvis elevnettverket ikke hadde hatt begrensninger. Elevene var derimot overveldende positive til Facebook spesielt, og i motsetning til Twitter, hadde alle en Facebook-konto. De negative funnene rundt Twitter kan dermed også komme av at elevene hadde lite eller ingen erfaring med Twitter fra før, slik de hadde med Facebook. De mener at sosiale medier er med på å skape et bedre og tryggere klassemiljø, og at det er fint å ha læreren med i de sosiale mediene for faglig hjelp og støtte. Læreren vil fremdeles bli sett på som en lærer, selv om han deltar i arenaer hvor unge danner vennskap og har et annet språk i kommunikasjon med hverandre, da det ligger en forventning om at lærer-elev skal snakke om skolerelaterte emner. Dette er også i tråd med hva som kan anses som etisk og profesjonelt riktig (Victorian Institute of Teaching, 2013, Utdanningsforbundet, 2013).

Elevene var som sagt positive til Facebook spesielt, men både gjennom intervjuer og refleksjonstekster kom det frem at det var gruppefunksjonen og chat-funksjonen de fant særlig positiv. Det kan derfor være interessant å se om ungdomsskoleelever vil ha samme positive tanker rundt et annet sosialt medium, som også har funksjoner for faglig gruppe og chat, som de ikke har erfaring med fra før av, for å teste ut teorien om Twitter.

Det er også naturlig at resultatene i denne studien er farget av elevenes digitale kompetanse, hvilken opplæring de har fått i å bruke digitale verktøy og hva de vet om

personvern og kildekritikk, og hvor mye de bruker digitale verktøy i undervisningen ellers. Informantene i denne studien gir uttrykk for at de bruker datamaskinene ytterst lite, og i så tilfelle er det bare tekstbehandling som blir brukt. En av informantene mente at de begynte på bar bakke, og at det “(...) kan være lekser i femte klasse at du skal legge inn en hyperkobling i Word-dokumentet, (...) ([Informant I](#)), og informantene trakk også frem at læreren bør ha erfaring med de verktøyene som skal tas i bruk. Det vil derfor være interessant å gjennomføre en lignende studie i en elevgruppe som faller mer under begrepet *Digital Natives* (Prensky, 2012) enn hva informant I mener at denne elevgruppen gjør, og som jeg også observerte i klasserommet og i Facebook-gruppen. Enda mer interessant vil være å gjennomføre en lignende studie i en elevgruppe hvor også læreren er nærmere begrepet *Digital Native* enn han er *Digital Immigrant* (Prensky, 2012). Slike videreføringer av denne kassustudien bør derimot ha fjernet eventuelle sperringer for sosiale medier på elevnettverket, og for å få best mulig utbytte av undervisningen; datamaskiner som er raske til å starte opp.

Noen av informantene mente også at det å blogge ikke føltes helt på samme måte som lekser. Krumsvik (2007b) og Krokan (2012) har begge vist til tidligere forsøk og integrering av IKT i skolen, med vekslende hell. Skoler som kjøper inn datamaskiner, men velger å undervise på samme måte som før, vil ikke føre til læring (Prensky, 2012). At blogging ikke føles helt som lekser, kommer blant annet av en personalisering av bloggen (Staude & Marthinsen, 2013). Dette er absolutt en teori jeg tror er viktig å teste ut, særlig med tanke på det store frafallet fra videregående skole og nye valgfag på ungdomsskolen for å gjøre skolen mer praktisk. Hvis bruk av sosiale medier som en del av undervisningen kan føre til at skolearbeidet blir morsommere og mer motiverende for den enkelte elev, spør jeg igjen, som Krokan (2012): Hvorfor tas ikke disse mulighetene i bruk i skolen?

7 BIBLIOGRAFI

- Arun. (2012, mai 19.). *How to Upload and Share Files in Facebook Using Groups*. Hentet 20. mai, 2013 fra Webområde for Skipser: Personal Tech: <http://www.skipser.com/p/2/p/how-to-upload-and-share-files-in-facebook-using-groups.html>
- Bjarnø, V., Giæver, T. H., Johannesen, M., & Øgrim, L. (2009). *DidIKTikk: Digital kompetanse i praktisk undervisning*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Bjørkelo, B., Almås, A. G., & Helleve, I. (2012, nr. 1). Sosiale medium og Facebook: Eit etisk dilemma for læraren. *Bedre skole*, 1, ss. 76-79.
- boyd, d. m., & Ellison, N. B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1), artikkel 11.
- Brandtzæg, P. B., & Lüders, M. (2009). *Privacy 2.0: personal and consumer protection in the new media reality*. Oslo: SINTEF ICT.
- Burrows, T. (2012). *Blogs, Wikis, Facebook, and More: Everything You Want to Know About Using Today's Internet but Are Afraid to Ask*. Chicago: Chicago Review Press Inc.
- Cook, V. (2012, mars 1.). Learning Everywhere, All the Time. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 78 (3), ss. 48-51.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). The Discipline and Practice of Qualitative Research. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (ss. 1-19). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Det Kongelige Kunnskapsdepartement. (2009). Utdanningslinja. *St.meld. nr. 44*. Oslo.
- Det Kongelige Kunnskapsdepartement. (2011a, april). Motivasjon - Mestring - Muligheter: Ungdomstrinnet. *Meld. St. 22*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Det Kongelige Kunnskapsdepartement. (2011b, april). Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. *Meld. St. 18*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dewey, J. (1906). *The Child and the Curriculum...* Chicago: The University of Chicago Press.

- Dysthe, O. (2003). Teoretiske perspektiv. I O. Dysthe, & K. S. Engelsen, *Mapper som pedagogisk redskap: Perspektiver og erfaringer* (ss. 37-61). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Egeberg, G., Gudmundsdóttir, G. B., Hatlevik, O. E., Ottestad, G., Skaug, J. H., & Tømte, K. (2012). *Monitor 2011: Skolens digitale tilstand*. Senter for IKT i utdanningen.
- Ekspertutvalget for vurdering av språkkartleggingsverktøy. (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager*. Kunnskapsdepartementet.
- Endestad, T., Heim, J., Kaare, B., Torgersen, L., & Brandtzæg, P. B. (2011). Media User Types among Young Children and Social Displacement. *Nordicom Review*, 32 (1), ss. 17-30.
- Fewkes, A. M., & McCabe, M. (2012, januar 3.). Facebook: Learning Tool or Distraction? *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28 (3), ss. 92-98.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (ss. 301-316). SAGE Publications, Inc.
- GNIST. (u.å.). *Partnere i GNIST*. Hentet 8. april, 2013 fra Webområde for GNIST: <http://www.gnistweb.no/partnere.html>
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haanes, V. L., Arntzen, Ø., Kjølsvik, I., Ransedokken, O., & Solvik, K. (2011). *Dannelsesaspekter i utdanning: Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av UHRs utdanningsutvalg*. Oslo: Universitets- og Høgskolerådet.
- Haavik, B. I. (2012). Bruk av blogg i undervisningen: Elever som "prosumenter" i et perforert klasserom. *Bedre skole*, 1, ss. 40-46.
- Hauge, T. E., & Lund, A. (. (2012). *Små skritt eller store sprang? Om digitale tilstander i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Heimdal, M. (2010, mai 31.). *Facebook i norsktimen*. Hentet 20. mai, 2013 fra Webområde for Drammens Tidende: <http://dt.no/nyheter/facebook-i-norsktimen-1.5339469>
- Høgskolen Stord/Haugesund. (2013, april 3.). *Forskar på rolleblanding i sosiale medium*. Hentet 21. mai, 2013 fra Webområde for nyheter for Høgskolen Stord/Haugesund: <http://www.hsh.no/nyheter/2013040000002263>

- Imsen, G. (2006). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ipsos MMI. (2012, oktober 29.). *Nordmenns bruk av sosiale medier*. Hentet 3. april, 2013 fra Webområde for Ipsos MMI: http://ipsos-mmi.no/Nordmenns_bruk_av_sosiale_medier
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., boyd, d., Cody, R., Herr-Stephenson, B., et al. (2010). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. United States of America: Massachusetts Institute of Technology.
- Kessler, S. (2011, februar 9.). *The Gates Foundation Funds Facebook Apps for Students*. Hentet 20. mai, 2013 fra Webområde for Mashable: Social Media: <http://mashable.com/2011/02/09/gates-foundation-funds-facebook-apps/>
- Kessler, S. (2012, april 11.). *Facebook Launches Groups for Schools*. Hentet 20. mai, 2013 fra Webområde for Mashable: Social Media: <http://mashable.com/2012/04/11/facebook-groups-for-schools/>
- Kjos, B. (. (2009). *Innføring i informasjonsteknologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kleppe, R. R. (2011, juni 29.). *Med elevene på vennelista: Etiske og didaktiske refleksjoner ved bruk av Facebook i skolesammenheng på programområde for medier og kommunikasjon*. Haugesund.
- Kop, R., & Hill, A. (2008, oktober). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9 (3).
- Krokan, A. (2011). Sosiale mediers inntog i samfunnet. I P. B. Brandtzæg, L. Gillund, A. Krokan, Ø. Kvalnes, A. T. Meling, & J. Wessel-Aas, *Sosiale medier i all offentlighet* (e-bok). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Krokan, A. (2012). *Smart læring: Hvordan IKT og sosiale medier endrer læring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Krumsvik, R. J. (2007a). Digitale utfordringer i skulen og lærarutdanninga. I R. J. Krumsvik, *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen* (ss. 18-63). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2007b). *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2011, april 27.). *Lærerjakt har gitt resultater*. Hentet 8. april, 2013 fra Webområde for Det Kongelige Kunnskapsdepartement: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressemeldinger/2011/sokning-til-hoyere-utdanning-20111.html?id=641227>
- Kurt, A. A., Izmirlı, S., & Sahin-Izmirlı, O. (2011, juli). Student Experience in Blog Use for Supplementary Purposes in Courses. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 12, ss. 78-96.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvalnes, Ø. (2011). Etikk i sosiale medier. I P. Bae Brandtzæg, L. Gillund, A. Krokan, Ø. Kvalnes, A. T. Meling, & J. Wessel-Aas, *Sosiale medier i all offentlighet: Lytte - dele - delta* (e-bok). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Lévy, P. (1997). *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace*. Cambridge: Helix Books, Perseus Books.
- Lin, M.-F. G., Hoffman, E. S., & Borengasser, C. (2013, februar). Is Social Media Too Social for Class? A Case Study of Twitter Use. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 57 (2), ss. 39-45.
- Luckin, R., Clark, W., Graber, R., Logan, K., Mee, A., & Oliver, M. (2009, juni). Do Web 2.0 tools really open the door to learning? Practices, perceptions and profiles of 11-16-year-old students. *Learning, Media and Technology*, 34 (2), ss. 87-104.
- Meishar-Tal, H., Kurtz, G., & Pieterse, E. (2012, oktober). Facebook Groups as LMS: A Case Study. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13 (4), ss. 33-48.
- Myklebyst, J. O. (2002). Utveljing og generalisering i kasusstudiar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, ss. 423-438.
- Nome, D. (2011). Skolen - mellom ungdom og sosiale medier. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1, ss. 70-77.
- NOU. (2010a). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU. (2010b, oktober). *Med forskertrang og lekelyst: Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Ohler, J. (2012, april 1.). Digital Citizenship Means Character Education for the Digital Age. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 48 (1), ss. 14-17.
- Petterson, L., & Brandtzæg, P. B. (2012, oktober). *Privacy challenges in Enterprise 2.0*. Hentet 19. mai, 2013 fra http://scholar.google.no/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=IOSmYPYAAAAJ&sortby=pubdate&citation_for_view=IOSmYPYAAAAJ:9ZIFYXVOiuMC
- Piontek, J., & Conklin, B. (2009). *Blogs, Wikis, and Podcasts, Oh My! Electronic Media in the Classroom*. Huntington Beach: Shell Education Publishing, Inc.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prensky, M. (2012). Digital Natives, Digital Immigrants. I M. Prensky, *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning* (ss. 67-85). Thousand Oaks: CORWIN: A SAGE Company.
- Ramstad, M. (2013, februar 11.). *Facebook mister de unge*. Hentet 24. mai, 2013 fra Dagbladet.no: http://www.dagbladet.no/2013/02/11/kultur/facebook/sosiale_medier/nettsamfunn/twitter/25637846/
- Rettberg, J. W. (2007, september). Blogs, Literacies and the Collapse of Private and Public. *Leonardo Electronic Almanac*, 16 (2-3).
- Rettberg, J. W. (2008, januar 1.). Weblogs: learning in public. I Davidson, D. (red.), *Beyond Fun: Serious Games and Media* (ss. 118-128).
- Ruud, K. (2011). *"Hverdagen hadde blitt så tom uten Facebook" - en studie i ungdoms rollespill på Facebook*. Oslo.
- Schachter, R. (2011, juli 1.). The Social Media Dilemma. *District Administration*, 47, ss. 27-33.
- Schou, L. M. (2010a, august 18.). *Nytt Facebook-skuleår!* Hentet 17. april, 2013 fra Liv Marie Schous arena: <http://livmarieschou.blogspot.no/2010/08/nytt-facebook-skulear.html>
- Schou, L. M. (2010b, juni 23.). *Facebook i timen*. Hentet 20. mai, 2013 fra Webområde for Aftenposten Debatt: <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article3704848.ece#.UZozb7XwqSp>

- Schou, L. M. (2013, mars 10.). *Framleis Facebook?* Hentet april 17., 2013 fra Liv Marie Schou's arena: <http://livmarieschou.blogspot.no/2013/03/framleis-facebook.html>
- Selwyn, N. (2011a). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. London/New York/India: Continuum International Publishing Group.
- Selwyn, N. (2011b). *Schools and Schooling in the Digital Age: A critical analysis*. Oxon: Routledge.
- Siemens, G. (2004, desember 12.). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Hentet 6. mai, 2013 fra elearnspace: everything elearning: http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005_siemens_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf
- Siemens, G. (2006a). *Knowing Knowledge*.
- Siemens, G. (2006b, november 12.). *Connectivism: Learning theory or pastime of the self-amused?* Hentet 30. mai, 2013 fra Webområde for Elearnspace blog: http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm
- Sigmundson, H., & Bostad, F. (. (2004). *Læring: Grunnbok i læring, teknologi og samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Silseth, K., Vasbø, K., & Erstad, O. (2012). Sosiale medier i undervisningen: Space2cre8 i et multietnisk klasserom. I T. E. Hauge, & A. (. Lund, *Små skritt eller store sprang? Om digitale tilstander i skolen* (ss. 156-178). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Somekh, B., & Lewin, C. (2009). Transforming Students' Learning: How Digital Technologies Could be Used to Change the Social Practices of Schools. I R. Krumsvik, *Learning in the Network Society and the Digitized School* (ss. 1-20). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Staude, C., & Marthinsen, S. T. (2013). *Sosial kommunikasjon: Personlig - Samtale - Verdi*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Store Norske Leksikon. (2009, februar 14.). *Proxy-server - IT*. Hentet april 04., 2013 fra Webområde for Store Norske Leksikon: <http://snl.no/proxy-server/IT>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J.W. Cappelens forlag a.s.
- Universitets- og høyskolerådet. (2009). *Utredning om etablering av Sentre for fremragende utdanning (SFU)*.

Utdanningsdirektoratet. (2012a, januar 11.). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Oslo.

Utdanningsdirektoratet. (2012b, juni 8.). *Læreplan i valgfaget internasjonalt samarbeid*.

Hentet 8. april, 2013 fra Webområde for Utdanningsdirektoratet:

http://www.udir.no/kl06/ISA1-01/Hele/Komplett_visning/

Utdanningsdirektoratet. (2012c, juni 8.). *Læreplan i valgfaget medier og informasjon*.

Hentet 8. april, 2013 fra Webområde for Utdanningsdirektoratet:

http://www.udir.no/kl06/MOI1-01/Hele/Komplett_visning/

Utdanningsdirektoratet. (2012d, mars 7.). *Endring av betegnelse på to grunnleggende ferdigheter*. Hentet 19. mai, 2013 fra Webområde for Utdanningsdirektoratet:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Gjennomgang-av-fem-fag/Endring-av-betegnelse-pa-to-av-de-fem-grunnleggende-ferdighetene/>

Utdanningsdirektoratet. (2012d, august 22.). *Veiledning i valgfaget medier og informasjon*. Hentet 8. april, 2013 fra Webområde for Utdanningsdirektoratet:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Valgfag/Valgfag---veiledninger/Veiledning-i-valgfaget-medier-og-informasjon/?depth=0>

Utdanningsdirektoratet. (2012e, desember 20.). *Foreldres rolle og betydning for egne barns læring og utvikling*. Hentet 8. april, 2013 fra Webområde for

Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Samarbeid-hjem-skole/Fagtekster/Foreldres-rolle-og-betydning-for-egne-barns-laring-og-utvikling/>

Utdanningsdirektoratet. (2013, februar 15.). *God skriveopplæring - for lærere på ungdomstrinnet*. Hentet 8. april, 2013 fra Webområde for

Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/Container/God-skriveopplaring---for-larere-pa-ungdomstrinnet/?depth=0>

Utdanningsforbundet. (2013, mars 13.). *Profesjonsetikk*. Hentet 21. mai, 2013 fra Webområde for Utdanningsforbundet:

<http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Profesjonsetikk/Profesjonsetisk-plattform---kom-med-dine-innspill/>

Victorian Institute of Teaching. (2013, april 16.). *Read the Code of Conduct*. Hentet 21.

mai, 2013 fra Webområde for Victorian Institute of Teaching:

<http://vit.vic.edu.au/conduct/victorian-teaching-profession-code-of-conduct/Pages/ReadtheCode.aspx>

- Wang, Q., Lit Woo, H., Lang Quek, C., Yang, Y., & Liu, M. (2012, mai). Using the Facebook group as a learning management system: An exploratory study. *British Journal of Educational Technology*, 43 (3), ss. 428-438.
- Wendelborg, C. (2012, mai 22.). *Mobbing, diskriminering og uro i klasserommet: Analyse av Elevundersøkelsen 2012*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Wessel-Aas, J. (2011). Hva sier jusen når byråkratiet flyttes fra offentlige kontorer og ut på torget? I P. B. Brandtzæg, L. Gillund, A. Krokan, Ø. Kvalnes, A. T. Meling, & J. Wessel-Aas, *Sosiale medier i all offentlighet* (e-bok). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Wilkinson, C. (2012). *Twitter and Microblogging: Instant Communication with 140 Characters or Less*. New York: The Rosen Publishing Group, Inc.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

8 VEDLEGG

8.1 VEDLEGG 1: RAMMEVERK FOR GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER: DIGITALE FERDIGHETER SOM GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER

Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet					
Ferdighets-område	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5
Tilegne og behandle	Leser hypertekst og enkel interaktiv informasjon og bruker bilde- og ikonbasert navigasjon.	Gjør enkle digitale søk, og leser og tolker informasjon fra digitale kilder. Bruker enkle digitale ressurser og verktøy for informasjonsbehandling og læring.	Velger og vurderer informasjon og søkestrategier fra digitale kilder. Bruker ulike digitale verktøy og ressurser for informasjonsbehandling og læring.	Filtrerer, omformer og sammenstiller informasjon fra digitale kilder. Bruker relevante søkeverktøy og behersker søkestrategier i arbeid med fag.	Innhenter og organiserer løpende oppdatert digital informasjon. Bruker avanserte søkestrategier og kilder i arbeid med fag.
Produsere og bearbeide	Skriver enkle tekster på tastatur og lager enkle digitale sammensatte tekster. Kjenner til enkel digital kildebruk og opphavsrett.	Lager digitale sammensatte tekster med ulike elementer og enkle digitale formkrav. Bruker enkel digital kildebruk og opphavsrett, også ved gjenbruk og videreutvikling.	Lager digitale sammensatte tekster med lenket innhold. Forstår og bruker digitale formkrav i egne tekster. Refererer til digitale kilder og bruker regler for opphavsrett.	Produserer og redigerer digitale sammensatte tekster. Referer til og vurderer digitale kilder i aktuelle faglige situasjoner.	Velger og bruker digitale verktøy ut fra behov, digitale formkrav, arbeidsform og mottakere. Forvalter opphavsrett på egne digitale produkter. Behersker digital kildehenvisning.
Kommunisere	Bruker enkle digitale verktøy og medier i presentasjon og kommunikasjon.	Bruker et utvalg digitale verktøy og medier i presentasjon og kommunikasjon.	Bruker ulike digitale verktøy og medier for å formidle et budskap både i en-til-en og i gruppekommunikasjon.	Bruker digitale medier og verktøy for å formidle et budskap presist for kommunikasjon og dokumentasjon.	Velger, vurderer og bruker digitale kommunikasjonsverktøy og medier ut fra ulike faglige behov.
Digital dømmekraft	Følger enkle regler for digital samhandling. Kjenner til enkle regler for personvern på Internett.	Bruker grunnleggende nettvett og har kunnskap om regler for personvern på Internett.	Bruker nettvett og følger regler for personvern på Internett og i sosiale medier.	Bruker Internett og sosiale medier forsvarlig.	Har evne til etisk refleksjon og vurdering av Internett og sosiale medier som kommunikasjons- og informasjonskanal

8.2 VEDLEGG 2: NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 25
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org. nr. 985 321 884

Aslaug Grov Almås
Avdeling for lærerutdanning og kulturfag
Høgskolen Stord/Haugesund
Klingenbergsvegen 8
5414 STORD

Vår dato: 08.01.2013

Vår ref: 32404 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32404	<i>IKT i læring - Concept: Social Media</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen Stord/Haugesund, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Aslaug Grov Almås</i>
Student	<i>Marion Haga</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim
Linn-Merethe Rød

Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marion Haga, Brugata 6, 5523 HAUGESUND

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32404

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet av 20.12.2012 tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår, forutsatt at endringer i henhold til e-post av 07.01.2013, gjøres.

Prosjektet skal avsluttes 31.05.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. direkte blogg/twittersitater, skole, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

8.3 VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE

Intervjuguide ved endt kasusstudie

Type intervju:	Gruppeintervju
Deltakere:	3-5 personer
Hvor mange intervju:	4-6 intervju
Gjennomføring:	Halvstrukturert intervju

Spørsmål/tema:

1. Hvor mange av dere hadde en profil på Facebook før vi begynte prosjektet?
2. Hvor mange av dere hadde en Twitter-konto?
3. Hvor mange av dere hadde en blogg-konto, eller har prøvd å blogge før?
4. Hvordan opplever du IKT-bruken på denne skolen?
5. Hva er det viktigste i klasserommet for din læring? Er det læreren, læreboka, pc-en?
6. Hvilken skole tror du får best faglige resultater? Den skolen med masse fokus på IKT, hvor sosiale medier inngår, alle elever har hver sin pc og lærerne er oppdaterte? Den skolen med et normalt fokus på IKT, med nok maskiner til en – to skoleklasser, og lærerne er sånn passe oppdaterte? Eller den skolen som ikke har en eneste datamaskin og læreren har en enorm faglig kunnskap? Eller kanskje en helt annen type skole? Begrunn valget.
7. Hvilket inntrykk har dere av å arbeide med blogging, Twitter og Facebook i skolen etter å selv ha arbeidet med dette en stund?
8. Hvilke positive erfaringer tar dere med dere fra å arbeide slik?
9. Hvilke negative erfaringer tar dere med dere?

10. Hva tror dere er lurt for andre lærere som vil bruke slike verktøy i undervisningen, å tenke på?
11. Mener du at sosiale medier bør være en del av skolen? Hvorfor/hvorfor ikke?
12. Hvis du mener at sosiale medier bør være en del av skolen, i hvilke fag tror du det kan være nyttig?
13. Hvis du ikke mener at sosiale medier bør være en del av skolen, i hvilke fag vil det være mest unyttig?
14. Hva synes du om gruppen på Facebook? Er det en fordel eller en ulempe å ha slike grupper? Kan man opprette slike grupper utenom skolen også, som likevel tar for seg fagene?
15. Hva er fordelene og ulempene med å ha lærerne sine i denne gruppen?
16. Har du hjulpet noen andre elever/fått hjelp fra noen andre elever når vi har arbeidet med sosiale medier? Hvis ja, på hvilken måte?
17. Hvorfor er blogging bra/dårlig i skolesammenheng?
18. Hvorfor er Twitter bra/dårlig i skolesammenheng?
19. Hvorfor er Facebook bra/dårlig i skolesammenheng?
20. Hvilke forventninger bør andre elever ha til lærerne sine hvis de oppretter en slik faggruppe på Facebook, hvor læreren er medlem?
21. Ville du gjort et slikt prosjekt igjen? Hva burde i så tilfelle være likt – og hva burde forandres? Og hvis ikke du ville, hva tror du er grunnen til dette?

8.4 VEDLEGG 4: MAL TIL REFLEKSJONSTEKST**REFLEKSJONSTEKST**

Denne refleksjonsteksten skal innehalda mine tankar om forskjellige emne. Eg har vore så ærleg og utfyllande som mogleg.

Oppgåveteksten

(Her skriv du litt om kva du syns om oppgåveteksten. Var det lett å forstå kva læraren var ute etter? Kva var lett/vanskeleg? Kvifor? Brukte du lang tid på å velje oppgåver? Kvifor/Kvifor ikkje?)

Arbeidsmengd

(Her skriv du litt om kva du meiner om arbeidsmengda. Var det for mykje å gjere? Hadde du god eller dårleg tid? Kvifor? Var det vanskeleg å finna nok stoff om oppgåva du bestemte deg for?)

Å skriva nynorsk/bokmål

Eg tykkjer det var lettast å skriva nynorsk fordi...

Eg tykkjer det var lettast å skriva bokmål fordi...

Eg tykkjer det var vanskeleg å skriva på nynorsk fordi...

Eg tykkjer det var vanskeleg å skriva på bokmål fordi...

Finna kjelder

(Fann du nok kjelder? Var det lett/vanskeleg å finna kjelder? Korleis gjekk du fram for å finna kjeldene dine? Kva trur du er årsaka til at det var lett/vanskeleg å finna kjeldene?)

Facebook-gruppe og Itslearning

Eg nytta Facebook-gruppa ganske mykje/i stor grad/sånn passe/lite, fordi...

Eg brukte Itslearning ganske mykje/i stor grad/sånn passe/lite, fordi...

Eg hjalp/hjalp ikkje andre via Facebook og itslearning fordi...

Facebook-gruppa var til stor nytte/var ei god støtte/var der viss eg trong noko/var ikkje noko vits i for meg, fordi...

Eigen innsats

Eg kunne ha arbeida meir med oppgåvene, fordi...

Eg har arbeida godt med oppgåvene, og har brukt...

Eg har arbeida alt for lenge og for mykje med oppgåvene, fordi...

Lenker til blogginnlegg

(Lim inn lenkene under denne overskrifta).

8.5 VEDLEGG 5: INFORMASJONSSKRIV TIL FORESATTE

Deler av dette informasjonsskrivet er redigert for å ivareta elevenes anonymitet.

INFORMASJONSSKRIV TIL FØRESETTE FOR ELEVAR I 9X (2012/2013)

Førre skuleår, 2011/2012, byrja eg på ei masterutdanning i IKT i læring ved Høgskulen Stord/Haugesund (HSH). Dette skuleåret, 2012/2013, skal eg starte forskingsarbeidet mitt. Eg skal forske på sosiale medium i grunnskulen, og har i samarbeid med leiinga på skulen valt ut 9.trinn og samfunnsfag. Det vil seie elevar fødd i XXXX, som frå hausten av vil gå i 9X.

Litt om masterutdanninga

Masterutdanninga fokuserer på eit bestemt område, i dette tilfellet IKT i læring, og skal avsluttast med eit forskingsarbeid som skal presenterast i ei masteroppgåve. Denne oppgåva skal eg levere våren 2013. Eg er student ved teknologisk profil, noko som vil seie eg har høve til å velje fag og verkty – men det er verktya som står i fokus.

Litt om forskingsarbeidet mitt

Førebels har eg følgjande spørsmål eg ynskjer å finne svar på, i arbeidet mitt:

Hvordan opplever elever i 9. trinn samfunnsfagundervisningen, når sosiale medier er vektlagt som verktøy?

Klassen skal i hovudsak bruke to verkty: **WordPress** og **Twitter**. WordPress er eit bloggverkty som er enkelt å setje seg inn i. Twitter er eit verkty som let deg “følgje” personar rundt om i verda, og let deg sjølv skrive korte meldingar om ting ein ynskjer å dele med dei som “følgjer” deg.

Eg skal gjennomføre intervju og observasjonar, og vere med å vurdere arbeidet til elevane. Sjølve undervisninga er det ein annan lærar som skal gjennomføre, men eg skal vere aktiv på Itslearning og på det digitale.

Rettleiaren min til masteroppgåva er førsteamanuensis Aslaug Grov Almås. Ho kan kontaktast på e-post aslaug.almas@hsh.no eller på telefon 53 49 15 20.

Personvern og anonymitet

Forskningsarbeid som involverer elevar er meldt inn til *Personvernombudet for forskning, NSD*, sidan den ferdige oppgåva kjem til å innehalde mellom anna intervju og refleksjonstekstar.

De heime og me på skulen er opptekne av å ivareta elevane og anonymiteten deira. Difor skal Twitter-kontoane elevane lagar seg **ikkje innehalda bilete eller namn som kan vere med på å namngi eleven eller andre elevar**. Kontoane skal vere reint faglege og omhandla generelle tema frå læreplanen. Det går an å låse Twitter-kontoen slik at berre dei eleven sjølv godkjenner, får følgje elevens konto.

WordPress, bloggverktøyet, har fleire val når det gjeld personvern. Det går an å velje ulike grader av sikkerheitsinnstillingar, og i starten kjem bloggane til å vere lukka. Eg ber dykk difor om å krysse av for *kva* som skal gjelde dykkar elev. **Ingen enkeltelevar kan kjennast att i den ferdige oppgåva, og datamaterialet vert anonymisert innan mai 2013.**

På bakgrunn av denne informasjonen ber eg om at eleven får løyve til å opne Twitter-konto og å bruke bloggverktøyet WordPress, med den strengaste personverninnstillinga, skuleåret 2012/2013. Eg ber dykk difor om å fylle ut utfyllingssida og levere den til skulen med eleven snarast. De kan òg velje å ikkje krysse av; å ikkje delta vil **ikkje** gå ut over undervisningstilbodet til eleven. Eleven kan då levere inn utfyllingssida med eige namn (for registrering).

Forskingsskissa er godkjent hjå kommisjonen som vurderer dette arbeidet hjå HSH. Dersom det skulle vere spørsmål knytt til dette skrivet, forskningsarbeidet eller avhandlinga, eller ein ynskjer å endre på svara for utfylling, kan de ta kontakt på e-post til:

[e-postadresse *kommunal* forskar] eller ringje skulen.

Med venleg helsing

Marion Haga

Masterstudent/lærer [*namn på skule*]

[*Namn på rektor*]

[*Stilling, namn på skule*]

Til utfylling:

Namn på elev: _____

- ☐
- Ja, vår elev kan delta i forskinga*.

Twitter

Vår elev kan

- ☐
- opprette ein Twitter-konto til bruk i samfunnsfag
-
- ☐
- ikkje opprette ein Twitter-konto til bruk i samfunnsfag

WordPress

Vår elev kan

- ☐
- opprette ein WordPress-konto til bruk i samfunnsfag
-
- ☐
- ikkje opprette ein WordPress-konto til bruk i samfunnsfag

Eg/Me ynskjer å lese forskningsskissa:

- ☐
- Ja
-
- ☐
- Ikkje naudsynt

Eg/me erkjenn med dette at me har lese informasjonsskrivet, og at eg/me svarar på vegne av min/vår elev, som skal byrje i klasse 9X ved [namn på skule] hausten 2012. Eg/me har fylt ut spørsmål om Twitter og om WordPress som gjeld personvern.

Signatur:

Føreset: _____

Signatur (om ynskjeleg):

Føreset: _____

**Det er frivillig å delta i forskinga.*

8.6 VEDLEGG 6: INFORMASJONSSKRIV TIL FORESATTE, DELTAKELSE PÅ INTERVJU

Spørsmål om løyve til å gjennomføra intervju

Fyrst av alt: Tusen takk for at eg har fått gjennomføra prosjektet mitt med blogging i samfunnsfagundervisninga til elevane dykkar! Prosjektet har førebels gått som forventa, og eg gler meg til å setje meg ned og skriva om det eg har funne. For å kunne gjere dette best mogleg, ynskjer eg å gjennomføre individuelle intervju og gruppeintervju. Eg tek opp intervju med bandopptakar. Deretter legg eg intervju inn på datamaskina mi, og gjer om lyden til tekst. Datamaskina mi står aldri på skulen over natta, og er låst med passord. Informasjonen de tidlegare har fått som gjeld anonymitet, gjeld framleis, og sjølve intervjuet kjem ikkje til å leggjast ved oppgåva mi.

I oppgåva mi vil eg skrive noko slikt som:

I følgje ein av elevane var dette eit kjekt prosjekt...

Somme av elevane fann det vanskeleg å starte...

Prosjektet var morosamt å arbeide med, skal ein tru fire av elevane...

Dermed skal det ikkje vera mogleg å kjenna att eleven dykkar.

Eg ber om å få lov til å intervju dykkar elev, enten i gruppeintervju eller individuelt intervju. Intervjuet vert gjennomført mellom vinterferie og påske 2013, og i samråd med lærarane i klassen. Det vil seie at lærarane har fått spørsmål om når det passar best å ta ut elevar for intervju, og eleven skal difor ikkje gå glipp av t.d. gjennomgang av nytt fagstoff.

Dersom det er i orden for dykk heime at eg gjennomfører eit intervju med dykkar elev, slik som skildra ovanfor med bandopptakar, ber eg dykk sende attende svarslippen nedanfor med avkryssing. Dersom det ikkje er i orden for dykk heime at eg gjennomfører eit intervju **kan eleven levere svarslippen utan avkryssing**. Det er sjølvsagt heilt friviljug å delta på eit intervju, og eg vil ikkje at verken de heime eller eleven dykkar skal føla seg pressa til å gjennomføra intervjuet.

På førehand takk!

Helsing Marion

Elev: _____

☐ Ja, eleven vår kan få delta på intervju med bandopptakar. Me er innforstått med at intervjuet vert skrive inn på pc etter at det er gjennomført, og at anonymiteten til vår elev vert ivareteken.

Signatur føresette